

**Los procesos de enseñanza-aprendizaje de la escritura ortográfica y su
relación con la conciencia fonológica desde la unidad de análisis: polivalencia
gráfica**



Trabajo presentado para optar al título de Licenciada en Educación Básica con Énfasis en Humanidades,
Lengua Castellana

MARILUZ ARANGO JARAMILLO

Asesora

PAULA MARTÍNEZ CANO

UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA
FACULTAD DE EDUCACIÓN
LICENCIATURA EN EDUCACIÓN BÁSICA CON ÉNFASIS EN
HUMANIDADES, LENGUA CASTELLANA
MEDELLÍN
2015

A mis estudiantes del Centro Educativo Rural Juan de Dios Carvajal



UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA

1 8 0 3

Para hacer el retrato de un pájaro

(Texto: Jacques Prévert/Ilustraciones: Mordicai Gerstein)

A Elsa Henríquez

Pintar primero la jaula
con la puerta abierta.

Después pintar algo bonito, algo sencillo, algo bueno,
algo útil para el pájaro.

Luego, colocar la tela contra un árbol en un jardín,
o en un parque,
o en un bosque.

Esconderse detrás del árbol sin decir nada, sin moverse...

A veces el pájaro llega enseguida, pero también puede tardar muchos años antes de decidirse.

No hay que desanimarse; hay que esperar,

esperar durante años si fuese preciso
porque no importa que el pájaro llegue pronto o tarde
para conseguir un buen cuadro.

Cuando el pájaro llegue, si es que llega,
guardar el más profundo silencio,
esperar a que el pájaro entre en la jaula y cuando haya entrado
cerrar suavemente la puerta con el pincel.

Luego,
borrar uno a uno todos los barrotes cuidando no tocar ni una pluma del pájaro.

Dibujar después el árbol
escogiendo la más hermosa de sus ramas para el pájaro.

Pintar también el verde follaje y el frescor del viento,
el polvillo del sol y el zumbido de los insectos en el calor del verano,
y después esperar a que el pájaro se decida a cantar.

Si el pájaro no canta es mala señal, señal de que el cuadro es malo.

Pero si canta

es buena señal,

señal de que ya puedes firmar. Entonces, arranca suavemente una de las plumas del pájaro y escribe tu nombre en una esquina del cuadro.



UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA

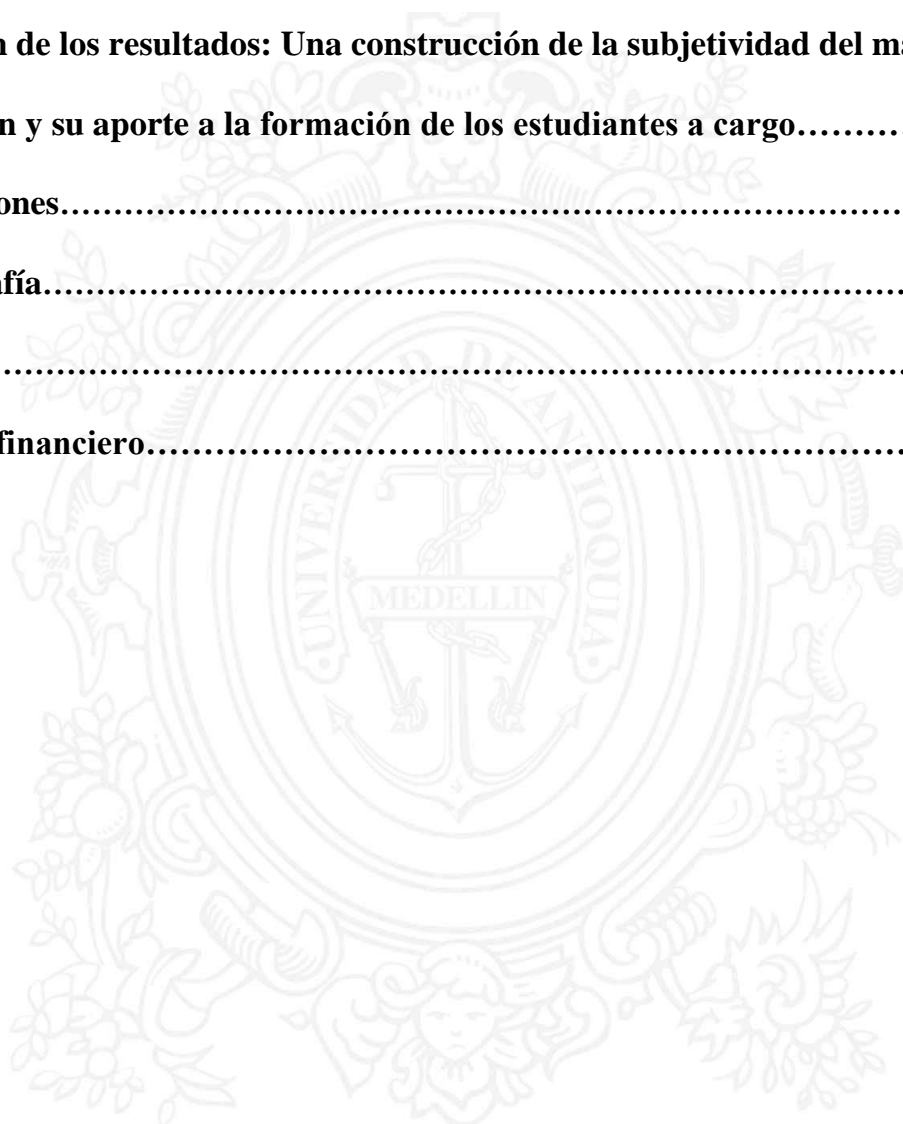
1 8 0 3



Tabla de contenido

1. Ruta de conceptualización y construcción de saberes.....	7
1.1. Punto de partida: contextualización y planteamiento del problema.....	7
1.2. Objetivo general.....	9
1.3. Objetivos específicos.....	10
1.4. Marco conceptual.....	10
2. Ruta metodológica.....	20
2.1. Momentos y lugar de la investigación.....	20
2.2. Configuración didáctica.....	21
2.3. Las palabras de ida y vuelta.....	24
2.3.1. Historia de la mascota.....	26
2.3.2. Historia de la familia.....	27
2.3.3. Paseo con Panchito.....	28
2.3.4. Mi experiencia literaria.....	29
2.3.5. La palabroteca.....	31
2.3.6. Evento: las palabras de ida y vuelta.....	32
2.3.7. Despedida.....	33
2.4. Enfoque de investigación.....	34
3. Resultados.....	35
3.1. Ortografía de la realidad.....	35
3.2. Enseñar en el aprender.....	46

3.3. Creación literaria.....	48
4. Discusión de los resultados: Una construcción de la subjetividad del maestro en formación y su aporte a la formación de los estudiantes a cargo.....	49
5. Conclusiones.....	54
6. Bibliografía.....	57
7. Anexo.....	59
8. Informe financiero.....	62



UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA

1 8 0 3

1. Ruta de conceptualización y construcción de saberes

1.1. Punto de partida: contextualización y planteamiento del problema

La observación participante y la lectura de contexto llevadas a cabo en el Centro Educativo Rural Juan de Dios Carvajal durante la fase de contextualización y práctica pedagógica permitió identificar las problemáticas disciplinares relacionadas con el tema de investigación y diseñar la secuencia didáctica: *Las palabra de ida y vuelta* con el fin de mejorar los procesos de enseñanza-aprendizaje de la escritura ortográfica y su relación con la conciencia fonológica desde la unidad de análisis: *polivalencia gráfica*.

En estas fases se encontró que los estudiantes de los grados tercero, cuarto y quinto de primaria conocen el código alfabético de la Lengua Castellana, pero en sus producciones textuales hay una presencia recurrente de fenómenos propios de la conciencia fonológica y morfológica, que a su vez, son referentes constitutivos del sistema ortográfico de la lengua castellana. Dichos fenómenos son: la hiposegmentación y la hipersegmentación de palabras; mezcla de letras mayúsculas con minúsculas; omisión, sustitución y adición de grafemas; ausencia y omisión de reglas ortográficas y desconocimiento de grafías para representar convencionalmente determinadas palabras cuando en su interior hay uno o más caracteres que corresponden al mismo valor sonoro.

Teniendo en cuenta lo anterior es preciso señalar que la ruta de investigación centra su mirada en un solo campo de acción o fenómeno, el cual corresponde al desconocimiento de grafías para representar convencionalmente determinadas palabras cuando en su interior hay uno o más caracteres que corresponden al mismo valor sonoro, que en palabras de Alisedo, Melgar y

Chiocci (1999) atiende al concepto de polivalencia gráfica. Las razones que llevan a focalizar la investigación en este fenómeno son las siguientes:

- a) No es posible sistematizar de manera profunda y detallada todas unidades compositivas del sistema ortográfico de la Lengua Castellana debido a cuestiones metodológicas y de precisión en la investigación.
- b) El tema de investigación está centrado en el terreno de la conciencia fonológica desde la unidad de análisis: *polivalencia gráfica*, dado que ésta, se convierte en un campo problematizador para el aprendizaje de la escritura ortográfica.
- c) Se evidenció que las prácticas de enseñanza de la escritura ortográfica en el Centro Educativo Rural están aisladas de contextos comunicativos reales.
- d) Durante la búsqueda de referentes conceptuales para la consolidación de los antecedentes bibliográficos que sustentan la validez y pertinencia de la presente investigación, se hallan pocos registros relacionados con la enseñanza de la ortografía y la conciencia fonológica desde la unidad de análisis: *polivalencia gráfica*.
- e) El registro de investigaciones en el ámbito de la conciencia fonológica no integra en sus estudios la unidad de análisis: *polivalencia gráfica*, dado que ésta requiere del conocimiento del código alfabético para ser aplicado en el aprendizaje de la escritura ortográfica, mientras que las demás unidades como: segmentación o conteo de sílabas y fonemas, entre otras, están relacionadas con la adquisición de la lectura y la escritura; lo cual ha sido fundamental para dichas investigaciones porque se ha privilegiado la intención de identificar si la conciencia fonológica favorece el proceso de aprendizaje de la lectura y la escritura o si esto se da por reciprocidad.
- f) Finalmente, es necesario que los docentes en formación en el área de lengua castellana nos preguntemos por la forma en que nuestros estudiantes aprenden a resolver sus dudas

ortográficas, cómo se relacionan con dicho conocimiento, y de qué manera estamos implementando nuevas estrategias de enseñanza que les permitan entrar al plano de lo significativo cuando se trata de un terreno tan árido como el componente formal de la escritura.

Desde una perspectiva inscrita en el plano de las experiencias significativas del aprendizaje de la escritura ortográfica y su relación con la conciencia fonológica desde la unidad de análisis: *polivalencia gráfica*, se deja a un lado todo accionar tradicionalista que pretenda restringir la posibilidad de que el niño establezca relaciones de sentido y significado con la escritura ortográfica, que niegue la existencia de espacios apropiados para la reflexión, el debate y la discusión en clase en torno a la convencionalidad de la misma, al tiempo que impida y bloquee la imaginación como dispositivo para la escritura creativa, la cual, facilita y favorece el desarrollo de la subjetividad y la profundización del campo disciplinar. Por lo tanto, la repetición de palabras mediante planas y dictados anula cualquier deseo de tener experiencias positivas y trascendentales con el conocimiento puesto que el aprendizaje continuará anclado en memorizaciones y perpetuación de errores.

Atendiendo a lo anterior, la pregunta orientadora de la discusión y reflexión académica de la investigación es la siguiente ¿De qué manera contribuir al aprendizaje significativo de la escritura ortográfica y su relación con la conciencia fonológica desde la unidad de análisis: *polivalencia gráfica* a partir de la realidad y la subjetividad de los estudiantes que cursan los grados tercero, cuarto y quinto de primaria en el Centro Educativo Rural Juan de Dios Carvajal?

Para lograr este propósito, se plantearon los siguientes objetivos, general y específicos:

1.2. Objetivo general

- Contribuir al aprendizaje significativo de la escritura ortográfica y su relación con la conciencia fonológica desde la unidad de análisis: *polivalencia gráfica* a partir de la

realidad y subjetividad de los estudiantes que cursan los grados tercero, cuarto y quinto de primaria en el Centro Educativo Rural Juan de Dios Carvajal.

1.3. Objetivos específicos

- Crear condiciones que posibiliten construir una superficie de saber desde las relaciones formales del componente fonológico y ortográfico y las relaciones semánticas e interpretativas que emergen en la realidad y en la experiencia subjetiva de los niños al producir los textos escritos.
- Desarrollar prácticas de enseñanza socioculturales que conduzcan a que la unidad de análisis: *polivalencia gráfica*, se convierta en un campo de reflexión y análisis para el aprendizaje significativo de la escritura ortográfica.
- Sistematizar la experiencia de aprendizaje de la escritura ortográfica y su relación con la conciencia fonológica desde la unidad de análisis: *polivalencia gráfica* a partir de la realidad y subjetividad de los estudiantes.

1.4. Marco conceptual

Durante la revisión de marcos conceptuales y referencias bibliográficas relacionadas con la investigación educativa: *Los proceso de enseñanza-aprendizaje de la escritura ortográfica y su relación con la conciencia fonológica desde la unidad de análisis: polivalencia gráfica* se encontró que autores como la Real Academia de la Lengua Española (en adelante RAE) (2010), Signorini (1998) y Ribeiro (2008) han abordado el tema de investigación pero de manera aislada y en correspondencia con campos disciplinarios propios de la psicología y la lingüística. Lo cual, lleva a una re-conceptualización de los conceptos: ortografía, conciencia fonológica y polivalencia gráfica desde una mirada dialógica donde los procesos de enseñanza-aprendizaje de la escritura ortográfica se asuman como prácticas sociales y culturales.

En el texto *Ortografía de la lengua castellana* (RAE, 2010) se propone la ortografía como un conjunto de reglas y normas que regulan la correcta escritura, donde se articulan varios subsistemas que son autónomos al constituir normas independientes que indican la forma de uso de ciertos signos gráficos. Esto indica que la noción de arbitrariedad, en ocasiones atribuida a la ortografía, pierde peso porque siempre hay algún elemento o criterio que señala la forma correcta de escribir las palabras que presentan confusiones y ambigüedades en su estructura compositiva.

El sistema ortográfico del español se compone de siete criterios que orientan el uso correcto de las grafías para determinadas palabras, ellos son: adecuación entre grafía y pronunciación, correspondencia biunívoca entre grafemas y fonemas, etimología, uso constante, diferenciación de homónimos, analogía, y unidad ortográfica; además de criterios posicionales o secuenciales, morfológicos y léxicos (2010). Conocer estos criterios permite hacer una lectura profunda respecto al sentido que tiene la norma ortográfica tanto en el ejercicio cotidiano de la escritura como en los procesos de enseñanza-aprendizaje que se desarrollan en el contexto escolar, no porque sea posible conocer la forma correcta de escribir todas las palabras sino porque se deja en evidencia que la convencionalidad de éstas responde a criterios consolidados por una comunidad académica que tiene como propósito fundamental lograr una comunicación más efectiva entre los usuarios de una misma lengua.

Signorini (1998) (como se citó en Gombert, 1990) dice que la conciencia fonológica hace parte del conjunto de conocimientos metalingüísticos que otorgan la capacidad de reflexionar y manipular el lenguaje en todos sus niveles: fonológico, sintáctico, léxico, semántico, textual y pragmático. Esto quiere decir que la conciencia fonológica se define como la capacidad que tiene un hablante de reflexionar y manipular los elementos estructurales del habla, los cuales se desarrollan de manera separada y tardíamente en comparación con las habilidades lingüísticas de producir y percibir el habla (1998).

Por otro lado, Ribeiro (2008) afirma que:

El concepto de conciencia fonológica es muy amplio. Básicamente, el término se refiere a la habilidad para segmentar la palabra en sonidos individuales, es decir en fonemas, así como la habilidad para agregar, sustituir o contar los fonemas que componen las palabras. Según Morais (1991), esta conciencia es una forma de conocimiento metalingüístico y está implicada la capacidad de realizar operaciones mentales sobre los sonidos del habla. Para Defyror (1994), la conciencia fonológica no aparece repentinamente, sino que es el resultado de un aprendizaje gradual, cuando los niños y las niñas desplazan su atención desde los aspectos significativos del lenguaje hacia la conciencia de su estructura y de las unidades o segmentos que lo componen. En la actualidad, se ha constatado que la conciencia fonológica, o capacidad de segmentar las palabras y las sílabas en unidades sonoras menores, o fonemas, es uno de los conocimientos metalingüísticos fundamentales en el aprendizaje del funcionamiento de un sistema alfabético de escritura (Alegría, 1985; Cary, Morais y Bertelson, 1989; Carillo, 1994) Dicha habilidad es necesaria para entender las relaciones de correspondencia fonográfica que en el sistema alfabético se establece entre las letras y los elementos sonoros mínimos (p.86).

En muchas investigaciones, como dice Riberiro (2008) se han desarrollado múltiples pruebas para medir las diferentes tareas y habilidades de la conciencia fonológica, entre ellas:

[...] identificación de algún sonido de una palabra (ausencia o presencia), las de comparación de sonidos iniciales o finales en palabras, las de identificaciones de secuencias rítmicas entre palabras o frases, las de aislamiento del primer sonido de un enunciado, las de segmentación, conteo o mezcla de fonemas o sílabas de una palabra o pseudopalabra, etc. también se han utilizado tareas de descomposición de una palabra en unidades así como tareas de manipulación de las unidades de la palabra (invertir sílabas, fonemas), entre otras (p.101).

Estas habilidades son determinantes para la adquisición de la lectura y la escritura porque los estudiantes pueden tomar conciencia sobre su proceso de aprendizaje, sin embargo, una vez ingresan al nivel de la alfabetización convencional deben profundizar en las distintas normas ortográficas que regulan la escritura, dado que, habilidades como la segmentación de sonidos no es garantía para que el niño realice ejercicios de escritura acordes con los criterios de

convencionalidad ortográfica, justamente porque los defectos del paralelismo impiden que el ideal de correspondencia entre fonema y grafema no se dé impidiendo la existencia de la biunivocidad absoluta entre estos.

Alisedo et al., (1999) plantean que el paralelismo sufre un desvío que se manifiesta en dos aspectos. El primero de ellos, llamado polivalencia gráfica que atiende a la correspondencia entre un fonema y varios grafemas, y el segundo; polivalencia fónica equivalente a la correspondencia entre un grafema y varios fonemas. Algunas de las dificultades más relevantes en el aprendizaje de la escritura ortográfica tienen que ver con la existencia de la polivalencia gráfica, debido a que son muy pocos los fonemas que cuentan con una única forma de representación gráfica.

En este sentido, (Kaufman, 2005) aclara que son apenas seis letras las que cumplen con la biunivocidad absoluta: a-e-o-f-t-l; por lo tanto se presenta una restricción en el uso de la demás letras para representar término a término los otros fonemas. La representación gráfica de los fonemas depende en algunos casos de los rasgos sonoros que comparten, por ejemplo, s-z-c-x; b-v-w; y-ll; g-j; k-q; i-y; en otros, de referentes posicionales como c,g,r; que a su vez requieren de otras grafías (u,r) para remitir necesariamente a otro fonema. Así también, está la -h que no tiene correlato fónico pero se reviste de sonoridad cuando forma parte del dígrafo -ch. Finalmente, letras como -n -m, -p -b; comparten rasgos sonoros muy similares, determinados por el punto o modo de articulación de los fonemas.

Teniendo en cuenta lo planteado hasta aquí, precisamos que la conciencia fonológica, en efecto es una habilidad que dinamiza el aprendizaje de la escritura alfabética pero se convierte en campo problematizador para el aprendizaje de la escritura ortográfica cuando se incorporan los distintos criterios convencionales de la ortografía. De esta manera, la *polivalencia gráfica* pasa a ser unidad de análisis en tanto es determinante para el estudio que abarca la relación existente entre la conciencia fonológica y los procesos de enseñanza-aprendizaje de la escritura ortográfica,

dadas las múltiples ambigüedades que se presentan cuando varias letras representan un solo valor sonoro y el componente fonológico no proporciona información que indique la notación correcta.

Con el fin de establecer una relación dialógica entre los conceptos *ortografía*, *conciencia fonológica* y *polivalencia gráfica* con los procesos de enseñanza-aprendizaje de la ortografía y las prácticas socioculturales de la escritura, a continuación se relacionan diferentes planteamientos teóricos que dan cuenta de la importancia de emprender rutas de investigación centradas en articular los componentes formales del lenguaje con el plano del contenido y las situaciones que hacen parte de la realidad y subjetividad de quien escribe.

Enseñar a escribir ortográficamente es un proceso complejo en tanto que la búsqueda de estrategias y actividades para la consolidación de una propuesta coherente exige compromiso y apertura de parte del docente, dado que el accionar pedagógico y didáctico no debe estar centrado en especificar con qué letras deben escribirse determinadas palabras, cómo usar los signos de puntuación y las mayúsculas o separar adecuadamente las palabras; sino de realizar una apropiación de todos y cada uno de los referentes conceptuales que regulan la ortografía con el fin de dinamizar los procesos de enseñanza y adecuar las prácticas pedagógicas al contexto educativo de manera que ello genere en los estudiantes experiencias significativas en el aprendizaje.

Es importante indagar por los conocimientos previos que tienen los estudiantes respecto a los diferentes elementos constitutivos del sistema ortográfico, también, identificar cuál es la relación que tienen con la ortografía y finalmente, conocer si en circunstancias anteriores realizaron ejercicio de revisión y reescritura de sus textos. Reconocer dichas situaciones, ofrece información necesaria para articular de manera simbólica el componente formal de la escritura con el contenido de la misma.

Uno de los aspectos más polémicos y dificultosos en la enseñanza de la escritura ortográfica es la representación gráfica de los fonemas. Como vimos, la inexistencia de la biunivocidad absoluta entre fonemas y grafemas crea una restricción en el uso correcto de los grafemas, en consecuencia, los procesos de enseñanza deben estar fundamentados en los diferentes criterios de convencionalidad y no sólo en el componente fonológico, dado que el sistema gráfico del español no es completamente paralelo con éste.

Los profesores deben contribuir a que sus alumnos abandonen la sonoridad de las palabras con el fin de transitar en otros campos que los lleven a escribir correctamente (2005). En palabras del autor:

[...] los señalamientos que apuntan a “como suenan” –que es correcto cuando el niño todavía no advirtió las bases de nuestro sistema de escritura- deberán ser reemplazados por otros que recomienden olvidarse de cómo suena y apelar a otras estrategias para respetar la norma ortográfica (p.8).

También es importante tener en cuenta la forma cómo se nombran las inconsistencias ortográficas que cometen los estudiantes cuando escriben sin caer en el lugar de los encasillamientos y los prejuicios. A esto, Gómez de Morais (1995) propone el término falta, en lugar de error, porque la falta indica el desconocimiento de la norma, mientras que el error, se aproxima a una posibilidad de acierto, es decir, “errores de cálculo” que implican un acercamiento a la respuesta o una distancia respecto de la norma. Adicionalmente, debe existir la conciencia de que el niño tiene una triple tarea con la escritura al momento de emprender un ejercicio de redacción dado que ello involucra una sobrecarga cognitiva, es decir, seleccionar y articular ideas, y, seleccionar la forma retórica en la cual expresarla y representarla bajo la forma ortográficamente correcta (1995).

Como hemos visto, la escritura ortográfica se compone de una serie de normas y reglas que explican su correcta notación, sin embargo, esto no es suficiente para afirmar que los estudiantes

pueden llegar a realizar un proceso de aprendizaje significativo. Por eso, es urgente que se constituyan espacios apropiados para el diálogo y el debate en torno a la convencionalidad de las palabras. La creación de dichos espacios posibilita la de-construcción del conocimiento como una alternativa para la comprensión del mismo. De esta manera, los estudiantes se convierten en protagonistas del proceso, porque a través de sus conceptualizaciones o representaciones mentales es posible llegar a la confrontación e interiorización del conocimiento.

Más allá de proponer espacios que atiendan a desarrollar en los estudiantes la conciencia de cuestionar y problematizar la inexistencia de la biunivocidad absoluta de los fonemas con los grafemas, es fundamental que la intervención didáctica se realice a partir de sus voces, es decir, que las faltas o inconsistencias ortográficas que aparezcan en los textos estén en correspondencia con la realidad y el entorno que los habita. En este sentido, Freire (1987) dice que todo programa de alfabetización proviene de lo que él llama “el universo de las palabras”, esto significa que las personas que están aprendiendo a escribir lo hacen mediante su lenguaje real, ansiedades, temores, esperanzas y sueños, y ello es la experiencia existencial de los estudiantes y no la del profesor.

Asimismo, Gómez de Morais (como se citó en Karmiloff-Smith, 1986, 1992 a y b) expresa que el aprendizaje de la ortografía no es sólo un aprendizaje directo de los estímulos (la notación de cada palabra según la norma), sino una redefinición de las representaciones internas que el aprendiz elabora sobre aquellos estímulos y sobre la norma que define su notación (estén las restricciones impuestas por tal norma fundadas en reglas o no). Para llegar a ello, se requiere de un proceso de progresiva explicación de las representaciones que elabora el aprendiz sobre la forma correcta de notar las palabras de la lengua (1995). En efecto, esto corrobora la importancia de crear espacios que propicien el debate y la reflexión en torno a la convencionalidad de la escritura.

Igualmente, Alisedo et al., (1999) expone que:

[...] En cuanto a que sea el alumno quien discrimina respecto de la pertinencia de las reglas creemos que es posible. Pero hay que diseñar una situación de enseñanza/aprendizaje cuyos objetivos puedan ser “leer críticamente las reglas, determinar sus condiciones de aplicabilidad (no de excepciones), formular reglas alternativas” (p.101).

Leer críticamente las reglas ortográficas significa que los estudiantes tienen la posibilidad de disponer del conocimiento en aras de su de-construcción, es decir, de identificar su composición, criterios de establecimiento y nuevas formas de relacionarse con él. Además, aporta iniciativas de participación en el aula porque el conocimiento que tiene el profesor se convierte en un referente de complementariedad para las representaciones conceptuales que realizan los estudiantes, de este modo, se contribuye de manera significativa a la apropiación de la escritura como práctica social y cultural que demanda conocer y dominar un saber específico, pero que responde a las necesidades concretas de quien escribe.

Desde esta perspectiva, la enseñanza de la escritura ortográfica en relación con la conciencia fonológica desde la unidad de análisis: *polivalencia gráfica* transita por los lugares comunes y corrientes de los estudiantes como una estrategia que va de lo real a lo convencional. Por lo tanto, la orientación disciplinar de este saber no sólo comprende los elementos formales de la escritura sino aspectos relacionados con el contenido de lo narrado. Así también, la mala prensa que tiene la ortografía por focalizar los procesos de enseñanza en corregir solamente situaciones ortográficas en lugar de atender a problemas textuales (1999) pasa a otro nivel donde converge, como se ha insistido, lo real con lo convencional.

Ferreiro y Teberosky (1982) en el texto *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño* plantean que los niños elaboran distintas hipótesis y representaciones mentales respecto a la forma en que se relacionan con la escritura, lo que significa, que los niños van construyendo el

conocimiento de la cultura escrita de acuerdo con los estados propios del pensamiento, donde influye en sobre manera la experiencia de vida, la enciclopedia académica, el bagaje cultural, el acompañamiento familiar y la orientación pedagógica-didáctica que recibe en el contexto educativo. Estos factores son determinantes para lograr experiencias significativas en el aprendizaje, de modo que la enseñanza de dicho saber se distancia de situaciones de corte tradicional como planas, transcripciones, repeticiones o ejercicios de memorización aislados de contextos comunicativos reales.

Conforme a esto, Lerner (2012) propone que el desafío en la enseñanza de la escritura está centrado en orientar las acciones pedagógicas hacia la formación de escritores, donde los estudiantes “sepan comunicarse por escrito con los demás y consigo mismos, en vez de continuar “fabricando” sujetos cuasigráficos” (p.40-41). A su vez, expone la necesidad de lograr que los estudiantes se conviertan en verdaderos “productores” de la lengua escrita, que hagan consciente la importancia de emitir mensajes de acuerdo con las necesidades y particularidades propias del contexto social en el cual se encuentran inmersos y no reducir el aprendizaje del código escrito a un entrenamiento gráfico sin comprender el sentido y valor de lo que escriben, donde se logre que los niños manejen eficazmente los distintos tipos de escritos que circulan en el medio y que asuman que su utilización es vital y enriquecedora en cualquier ámbito de la vida (2012).

Desde esta mirada, la escritura se convierte en una posibilidad para plasmar la realidad, leer el mundo, crearlo y por supuesto recrearlo; realidad que enuncia las emociones, las adversidades, los deseos, las esperanzas y todo tipo de situaciones que llevan al ser humano a pensar su existencia en el mundo. La escritura como extensión del pensamiento que se materializa en las grafías, actúa como un tejido de voces en y para el autorreconocimiento y la apropiación de la realidad.

Concebir la escritura como un acto de comunicación real y como práctica sociocultural significa que debe existir un equilibrio entre lo que se dice y cómo se dice, pues no se trata solamente de que el niño emplee la escritura para manifestar sus estados emocionales o situaciones reales, sino que aquello que enuncia responda a la convencionalidad ortográfica establecida por una comunidad académica –en este caso la Ortografía de la Real Academia de la Lengua Española– de manera que lo expresado sea legible y entendible. Por lo tanto, es indispensable que las producciones textuales de los estudiantes estén motivadas por el interés y el deseo de escribir, que articulen situaciones contextuales o particularidades propias de sus vivencias con los elementos convencionales de la escritura, que por simples que puedan parecer, tendrán un alto nivel de complejidad para quien apenas está explorando dicho mundo.

En este orden de ideas, volvemos a Paulo Freire (1987) quien dice que “Aprender a leer y escribir significa crear y armar una expresión escrita para lo que puede decirse oralmente. El maestro no puede hacerlo por el alumno, puesto que es una tarea creativa de este último” (p.55). De acuerdo con esto, comprendemos que el aprendizaje de la escritura es un acto individual que exige el acompañamiento y la orientación de procesos por parte del docente, contrario a un accionar centrado en inventarios de palabras ajenas al contexto y la realidad del estudiante.

Hemos visto que escribir es un acto de comunicación que exige y pone a prueba distintas habilidades, además de la articulación coherente con las diferentes situaciones particulares y contextuales de los estudiantes. Sin embargo, esto no es suficiente para expresar que un estudiante ha logrado superar los niveles de complejidad que trae consigo el acto de la escritura, porque es fundamental desarrollar en el aula de clase espacios apropiados para la relectura de los textos y así mismo la implementación de ejercicios de reescritura porque como dice Lerner (2012):

Si, por otra parte, el alumno tiene la obligación de escribir directamente la versión final de los pocos textos que elabora, si no tiene derecho a borrar, ni a tachar ni a hacer borradores sucesivos, si tampoco tiene derecho a revisar y corregir lo que ha escrito porque la función de corrección es desempeñada exclusivamente por el maestro, entonces ¿cómo podrá ser un practicante autónomo y competente de la escritura? (p.57).

Esto deja en evidencia que la cultura escrita requiere de una corresponsabilidad tanto de los sujetos que aprenden como de quienes enseñan, porque es un acto de compromiso que implica crear relaciones horizontales entre los sujetos para alcanzar un equilibrio entre la forma y el contenido de la escritura.

2. Ruta metodológica

2.1. Momentos y lugar de la investigación

La investigación educativa *Los procesos de enseñanza-aprendizaje de la escritura ortográfica y su relación con la conciencia fonológica desde la unidad de análisis: polivalencia gráfica* se desarrolló en tres fases fundamentales: conceptualización, práctica pedagógica y sistematización de la información. La primera de las fases se realizó en el segundo semestre de 2013 y desde allí fue posible identificar el contexto, sus necesidades y problematizaciones; además de fortalezas y experiencias significativas tanto en el plano académico como social; lo que llevó a la lectura del entorno educativo y a la focalización del objeto de estudio propio de la investigación. También, se emprendió la consolidación del planteamiento del problema, los antecedentes, los objetivos, el marco teórico y la metodología de investigación.

La segunda de las etapas se efectuó de enero a noviembre del siguiente año. El objetivo de ésta fue implementar el dispositivo didáctico modalidad secuencia, a través de la cual se estableció la

enseñanza sistemática de la escritura ortográfica en relación con la conciencia fonológica desde la unidad de análisis: *polivalencia gráfica* a partir de la realidad y subjetividad de los estudiantes. Y la tercera de las etapas, se llevó a cabo en el primer semestre del 2015. Ésta consistió en analizar la información compilada para dar cuenta de los resultados encontrados y las conclusiones a las cuales se llegó, dejando en evidencia la pertinencia de la propuesta.

El ejercicio de investigación se llevó a cabo con 24 estudiantes de los grados: tercero, cuarto y quinto de primaria en el Centro Educativo Rural Juan de Dios Carvajal, ubicado en la vereda Monserrate del municipio de Jardín-Antioquia. Allí se implementó la secuencia didáctica: *Las palabras de ida y vuelta* y el objetivo de ésta se fundamentó en desarrollar prácticas de escritura socioculturales con el fin de tejer relaciones de sentido con los procesos de enseñanza-aprendizaje de la escritura ortográfica y su relación con la conciencia fonológica desde la unidad de análisis *polivalencia gráfica*. La aplicación de la secuencia didáctica se dio principalmente en tres momentos que se desarrollaron de manera paralela durante la práctica pedagógica.

A continuación se presenta el diseño de la configuración didáctica que incluye la descripción de la estrategia de enseñanza y los momentos de aplicación.

2.2. Configuración didáctica

La estrategia principal de enseñanza para el aprendizaje de la escritura ortográfica y su relación con la conciencia fonológica desde la unidad de análisis: *polivalencia gráfica* estuvo centrada en recrear dichas prácticas mediante la participación de Panchito: un muñeco de trapo y pelo rojizo. Lo llevé a la escuela con el ánimo de acercar los estudiantes a la escritura de una manera significativa, que posibilitara hablar de las experiencias de vida, la realidad y subjetividad; además de despertar en ellos la imaginación y la capacidad de invención.

Inicialmente, los estudiantes tenían cierto escepticismo por la participación de dicho personaje, justamente porque se trataba de un muñeco de trapo que para la edad de ellos la

propuesta no resultaba ser nada coherente y llamativa. Sin embargo, a medida que transcurrieron los encuentros, se dejó en evidencia la validez y pertinencia de la misma, porque Panchito se convirtió en el destinatario de sus relatos lo cual fue muy significativo dado que tuvieron la libertad de contar lo que sentían y ver en él un par, amigo y compañero.

El primer momento de aplicación de la secuencia didáctica, estuvo centrado en la propuesta de crear *La memoria de la escritura* que consistió en elaborar un conjunto de relatos motivados a partir de lecturas literarias y canciones de género infantil, además de situaciones comunicativas propias del contexto educativo y la realidad de los estudiantes. Estos relatos se almacenaron de manera individual en una carpeta, así, los niños tenían acceso a ellos cada vez que fuera necesario: tanto para agregar nuevos registros como para iniciar o continuar el proceso evaluativo, el cual estuvo configurado en un espacio para el diálogo, el debate y la reflexión alrededor del componente formal de la escritura ortográfica y su relación con la conciencia fonológica desde la unidad de análisis: *polivalencia gráfica*.

El propósito fundamental de dicho espacio radicó en desarrollar en los estudiantes una conciencia alrededor de la escritura convencional, que al ser problematizada, analizada y puesta en discusión permitió el distanciamiento con prácticas de enseñanza fundamentadas en repeticiones y memorización de reglas ortográficas. Por lo tanto, este espacio se consolidó en el segundo momento de la secuencia didáctica, pues durante la práctica pedagógica siempre estuvo latente la necesidad de conversar con los estudiantes acerca de la convencionalidad de las palabras que presentaban confusiones y ambigüedades ortográficas escritas en sus relatos.

Las reflexiones y discusiones que se establecieron alrededor de la escritura ortográfica y su relación con la conciencia fonológica desde la unidad de análisis: *polivalencia gráfica* se dio a partir de un despliegue de actividades que posibilitaron la comprensión de la misma. Estas actividades estuvieron centradas en explicaciones de carácter semántico, pragmático,

etimológico, histórico, sintáctico, morfológico o fonológico. Dichas explicaciones se dieron mediante ejemplos y siempre atendiendo a los relatos de los estudiantes.

Además de esto, Panchito también hizo parte del momento de reflexión y debate alrededor de la convencionalidad de la escritura ortográfica mediante la creación literaria de rimas. Por lo tanto ya no sólo era el destinatario de los relatos de los estudiantes sino un personaje literario que posibilitó la comprensión de dudas y ambigüedades de algunas palabras que en su estructura presentan *polivalencia gráfica*.¹

El tercer momento de la secuencia didáctica consistió en crear un espacio para la reescritura de los textos, precisamente porque desde allí fue posible que los niños desarrollaran la conciencia de la escritura ortográfica en vínculo con su función social y comunicativa, la cual consiste en: “garantizar y facilitar la comunicación escrita entre los usuarios de una lengua mediante el establecimiento de un código común para su representación gráfica” (RAE, 2010, p.15).

Como producto final de la secuencia didáctica se propuso la creación de *La memoria de la escritura*, la cual se desarrolló en dos momentos. El primero de ellos fue de manera individual, que como se especificó anteriormente, cada uno de los estudiantes armó una carpeta donde almacenaba los relatos que iba construyendo y al finalizar el año escolar se la llevaron para sus casas de manera permanente. El segundo momento consistió en la compilación de todos los relatos para elaborar una memoria de la escritura colectiva en formato libro que fue entregada a cada uno de los niños y participantes del proyecto, de esta forma, la escritura deja de ser un acto individual y se convierte en una práctica social y cultural.

¹ En el anexo de este trabajo se adjuntan algunas de las rimas.

Lerner (2012) plantea que la escuela como lugar en el cual converge la lectura y la escritura debe hacer de dichos procesos prácticas vivas que estén en correspondencia directa con la realidad y subjetividad de quienes se vinculan al proceso educativo. Por eso, lo necesario:

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

Asumir la escritura como una práctica que se distancia del aprendizaje de signos y códigos lingüísticos para concebirla como derecho y corresponsabilidad, deja claro cuál es nivel de compromiso que los docentes debemos emprender con los procesos de enseñanza de este saber. Sin embargo, no puede dejarse de lado el componente formal de la escritura para centrar la atención únicamente en el plano del contenido, dado que en múltiples ocasiones escribimos para el otro y por eso es necesario dominar ciertas convencionalidades y normas que facilitan una comunicación legible, eficiente y transparente.

Teniendo en cuenta los aspectos y momentos planteados anteriormente, a continuación se especifica de manera detallada cada una de las actividades propuestas en la secuencia didáctica y cómo éstas permitieron orientar el trabajo disciplinar para alcanzar una experiencia altamente significativa en el plano de la enseñanza y el aprendizaje.

2.3. Las palabras de ida y vuelta

La secuencia didáctica lleva el nombre *Las palabras de ida y vuelta* porque desde allí se configuró con los estudiantes una relación de reciprocidad con las palabras. Desde mi lugar como

docente en formación propuse ciertas lecturas de libros y canciones de género infantil así como situaciones comunicativas o contextuales que posibilitaron un intercambio de palabras para la comprensión de la realidad y la subjetividad. De este modo, las palabras de ida habitaron en el lugar de la enseñanza y las palabras de vuelta en el lugar del aprendizaje, porque los estudiantes articularon sus relatos con temas particulares de los textos leídos, las canciones abordadas o las situaciones contextuales presentadas en el aula de clase.

En total fueron siete textos los que conformaron *La memoria de la escritura*, desde allí se hizo lectura de diferentes temáticas relacionadas con la realidad y subjetividad de los estudiantes.² La interpretación de los relatos que a continuación se referencian está fundamentada en una mirada aguda y crítica de estos aspectos, no se analizan elementos relacionados con la convencionalidad de la escritura ortográfica y su relación con la conciencia fonológica desde la unidad de análisis: *polivalencia gráfica* porque ello se aborda en el apartado 3.1. *Ortografía de la realidad*.

El primer relato se denominó “Historia de la mascota” y se propuso a partir de la canción *El gato Garabato* del grupo musical Cantoalegre (2014). Dicha canción presenta una estructura interesante a nivel lingüístico y literario porque su composición se da mediante rimas, lo cual favoreció el aprendizaje de la misma. La canción aborda el tema de los nombres y las mascotas; lo que permitió abrir un espacio de diálogo para conversar acerca de las experiencias con animales, dado que la gran mayoría de los niños vive en el campo y por una u otra razón tienen contacto con ellos. Los estudiantes referenciaron que en sus casas hay perros, vacas, caballos,

² Es importante tener en cuenta que los relatos se presentan en dos versiones. La primera, equivalente al primer ejercicio de escritura y la segunda, a la composición final de la misma; sin embargo, esta última no guarda una correspondencia absoluta con los criterios ortográficos de la lengua española porque los niños aún se encuentran en proceso de formación escolar y así ya no tengan dificultades para identificar y reconocer que una letra corresponde a un valor sonoro determinado –escritura alfabética–, a diario se enfrentan con las complejidades del sistema ortográfico como: signos de puntuación, acento, uso de mayúsculas, separación de palabras y convencionalidad gráfica. En la carpeta de anexos se compila el total de relatos que conforman *La memoria de la escritura*.

gallinas, patos; entre otros. Así mismo, contaron cuál era el nombre que tienen y en qué parte duermen. Luego del diálogo, los niños le escribieron un relato a Panchito contándole una experiencia vivida con una mascota o uno de los animales de la finca.

2.3.1. Historia de la mascota

<p>Havia una ves un perro que se llamaba tovi un día muy triste y muy opaco tovi desaparecio todos nosotros estabamos angustiados y decidimos salir a buscarlo y lo allamos moribundo yo muy angustiado lo recogí y lo lleve para mi casa y en la noche se Fugo yo al otro Dia yo muy preocupado llore y llore asta que lo ayamos muerto en la tarde lo enterramos y todos quedamos tristes</p>	<p>Habia una vez un perro que se llamaba Tovi. un día muy triste y muy aPaco Tovi. Desapareció, todos nosotros estábamos angustiados y decidimos salir a buscarlo y lo hallamos moribundo. Yo, muy angustiado lo recogí y lo llevé para mi casa y en la noche se fugó, yo, al otro día muy preocupado lloré y lloré hasta que lo hallamos muerto. En la tarde lo enterramos y quedamos tristes</p> <p style="text-align: right;"><i>Maicol, tercero de primaria</i></p>
--	--

En estos textos, encontramos la tragedia como una enunciación recurrente que atraviesa la vida de los estudiantes. La escritura en este caso, no sólo da cuenta de signos lingüísticos que se unen para formar significantes sino que configura símbolos y códigos de la realidad personal y nombra episodios que al recordarlos son comprendidos. La socialización de este relato dejó sensaciones de tristeza y nostalgia porque la mayoría de los textos estaban permeados por sucesos que evocaban dolor y ausencia. Además de esto, durante el espacio de socialización es decir, la lectura en voz alta de los relatos, se evidenció que los niños eran muy tímidos y preferían que otros compañeros o las profesoras leyeran sus textos, por lo tanto fue necesario fortalecer la confianza y seguridad en sí mismos para realizar actividades que implicaran la participación en público.

El segundo de los relatos se propuso a través del cuento *Choco encuentra una mamá* de la escritora Keiko Kasza (1993). Allí se aborda la temática de la familia y su estructura, lo cual permitió dialogar en torno a las configuraciones familiares de los estudiantes. Algunos de los niños referenciaron con quiénes viven y qué hacen sus padres. Igual que el relato anterior, se

pactó el compromiso con los estudiantes de redactar un texto donde le contaran a Panchito experiencias relacionadas con sus familias.

2.3.2. Historia de la familia

<p>yo a mi papa no lo conocsi tamoco se ni como se llama, y mi mamá se llama margarita maria Osorio Betancur, yo casi toda la vida he vivido con mi mamita yo de ves en cuando me voy a vivir con mi mamá pero me aburro y me devuelvo yo digo que mi mamá es mala porque cuando yo tenia 1 año ella me dejo abandonado en un parque de medellin ella me dijo que iva a comprar una leche, para mi y nunca volvió una señora me vio y me llevo para bienestar Familiar y despues de pasar un año una Familia me abia adoptado y en ese mismo instante llego mi mamita y rogo para que anularan la adopción y desde ese entonces yo vivo con mi mamita.</p>	<p>hola panchito te cuento mi historia de la Familia. Yo a mi papá no lo conocí, tampoco se ni como se llama, y mi mamá se llama Margarita maria Osorio Betancur, yo casi toda la vida He vivido con mi mamita. y de vez en cundo me voy a vivir con mi mamá, pero me aburro y me devuelvo, para donde mi mamita. yo digo que mi mamá es mala porque en Medellín, ella me dijo que iba a comprar una leche, para mí y nunca volvió, una señora me vio y me llevó para Bienestar Familiar y después de pasar un año una Familia me había adoptado y ese mismo instante llegó mi mamita y rogó para que anularan la adopción y desde entonces yo vivo con mi mamita.</p> <p style="text-align: right;"><i>Andrés, cuarto de primaria</i></p>
--	--

En estos relatos, se hace evidente que el dolor asociado a la muerte y la pérdida permean la realidad de los niños. A través de la escritura dejan ver cuál es la mirada que tienen en relación con dicha situación, cómo reconfiguran la existencia y cuál es la postura que asumen frente a las adversidades que les toca vivir. En el texto de Andrés, encontramos que a pesar de que la muerte y el abandono han tocado su vida, reconoce que tiene otros seres queridos que lo aman y protegen, lo que lo lleva a manifestar agradecimiento.

El tercer relato se dio a partir de una situación contextual que fue la siguiente. Durante los encuentros pedagógicos realizados hasta ese momento los niños reconocían de manera positiva la presencia de Panchito en la escuela, encontrando en él, la posibilidad de referenciar experiencias de su realidad y subjetividad. De manera constante, me solicitaban que les permitiera que Panchito los acompañara a sus casas con el fin de que conociera a sus familiares y el lugar donde viven. Por ello, se realizó un cronograma de rotación para que los niños pudieran llevarse a

Panchito durante dos o tres días. El compromiso consistió en elaborar un relato donde contaran las experiencias vividas con él.

2.3.3. Paseo con panchito

<p>La profe me entrego a panchito en clase de Religioón ilo tube que guardalo porque estaba asiendo mucha bulla y me lo llebe en el bolso para la casa en la casa juegue carros bi tele, jugué armando todo, lo monte en la bicicleta, jugué chuca, hice las tareas del catetecismo. con el, y hice las tareas le laesa-ela y desbues de Hacer las tareas dormi con el y al di adentre co el el café de mi casa y le peine el pelo de panchito porque estaba enredado y lo monte en un árbol de naranja y se callo y se izo un chichon y se puso a vorar y yo le puse hielo en la babeza y se le pso inchado y no le sanaba y asta que se le sano el chichón que tenia en la cabeza y lo llebe al catecism y reze con el en la cama y reze en la biblia y panchito se alego y me dio un besito y yo también ledi un besito a panchito y panchito se manejo muy bien no mal panchito te quiero y quiero tenerte otra ves en mi casa yo no lo deje maltratar panchito</p>	<p>La profe me entego a Panchito en clase de religión y lo tuve que guardar porque estaba haciendo mucha bulla me lo llevé en el bolso para la casa, lo monté en la bicicleta. jugué con el celular hice las tareas del catecismo con él el hice las tareas de la escuela y después de hacer las tareas dormí con él y al día siguiente dentré el café de mi casa y le peine el pelo de Panchito porque estaba enredadó y lo monté en un árbol de naranjo y se cayó y se hizó un chichón y se puso a llorar y yo le puse hielo en la cabeza y no le sanaba y hasta que se le sanó el chichón que tenía en la cabeza y lo llevé al catecismo y recé con el en la cama y recé en la biblia y Panchito se alegró y me dio besito y yo también le di un besito a Panchito y se manejó muy bien no mal. Panchito te quiero y tequiero tener otra vez en mi casa yo no lo deje maltratar Panchito</p> <p style="text-align: right;"><i>Eber, tercero de primaria</i></p>
--	---

La lectura de estos relatos fue bastante significativa porque Panchito se convirtió en un personaje importante para la vida de los estudiantes, lo reconocieron como un par y realizaron con él todo tipo de actividades cotidianas. Para la mayoría de los niños, la experiencia de tener a Panchito en sus casas fue muy representativa porque tuvieron la oportunidad de compartir con él en otros escenarios distintos a la escuela. De acuerdo con esto, el ejercicio llevó a los niños a realizar un reconocimiento del contexto y las personas con quienes viven.

El cuarto relato se realizó a partir de la lectura literaria del libro álbum *¿Qué leen los animales antes de dormir?* del autor Noé Carlain e ilustraciones de Nicolás Duffaut (2011). En este texto se plantea el concepto de experiencia literaria mediante la voz de algunos animales que cuentan

cuáles son sus libros e historias preferidas. La lectura nos llevó a conversar en torno a las experiencias literarias que habíamos tenido hasta el momento y los niños dieron algunos referentes señalando el porqué de sus gustos.

2.3.4. Mi experiencia literaria

<p>panchito te cuento que nosoy moy es perto paraLeer en los cuentos porque cada besque memandan aLeer noagocaso peroel Libroquemasperomas bueno paramies mitosy Leyendas yocomen seaLeer aLos 6 añitos pero Leiapesimo y ahora comoyaLe ago caso ami familia es toy Leyendo unpocomejo pero yaveo conmas claridad lo que nos enseña la profe monica y marichu muchas cosa y nos enseña avalorar el estudio y panchito tere comiendo el Libro demitos y Leyendas</p>	<p>Panchito te cuento que no soy muy experto para leer en los cuentos porque cada vez que me mandan a leer no hago caso pero el libro que más pero más bueno, para mies mitos y leyendas yo comense a leer a los 6 añitos per leia peximo y ahora como ya le hago caso a mi familia estoy leyendo un poco mejor pero ya veo con más claridad lo que nos enseña la profe Monica y Marichu muchas cosas y nos enseñan a valorar el estudio y Panchito te recomiendo el libro de mitos y leyendas</p> <p style="text-align: right;"><i>Jaider, quinto de primaria</i></p>
--	--

La configuración de estos relatos teje un autorreconocimiento de prácticas y acciones cotidianas que dan cuenta de la apropiación, motivación u obligatoriedad con la lectura como en el caso del estudiante Jaider. Sin embargo, él aclara que actualmente comprende con más claridad la función de la lectura gracias a que ha seguido de manera atenta las orientaciones de sus profesoras. Este ejercicio de escritura dejó en evidencia que en general, los niños han ido despertando el interés por acceder a diferentes tipos de textos literarios con el fin de divertirse, desarrollar la imaginación, ampliar la enciclopedia académica y encontrar en ella un referente para el aprendizaje de la ortografía.

El quinto relato se configuró a través del libro álbum *La mujer que cocinaba palabras* de la escritora Catalina González e ilustraciones de Pablo Alabau (2005). En este texto se plantea que las palabras nos sirven para nombrar los objetos, los animales y las personas; pero sobretodo sensaciones que enuncian nuestros estados subjetivos. La experiencia pedagógica y el encuentro con los relatos de los niños me llevaron al ejercicio de selección y clasificación de palabras, que,

por la temática abordada en el proyecto de investigación estuvieron siempre en el orden de la convencionalidad, sin embargo, el contacto con dicho libro y el amor por las palabras me encaminaron a realizar una biblioteca de palabras, que denominé: La Palabroteca.

El ejercicio consistió en hacer una estantería para albergar cinco frascos de vidrio debidamente marcados con rótulos que indicaban diferentes tipos de sensaciones, las cuales fueron seleccionadas en mutuo acuerdo con los estudiantes. Antes de unificar y decidir el grupo de sensaciones con las que íbamos a trabajar se realizó un ejercicio de indagación referente a los significantes del término palabra, conversamos acerca de sus acepciones y funciones. Algunos niños expresaron que las palabras son:

- “un conjunto de letras”
- “letras del abecedario que se juntan y forman una palabra”
- “oraciones”
- “textos”
- “párrafos”
- “Nos sirven para escribir cosas lindas”
- “Para escribir respuestas y preguntas, poesías y canciones”

Dado lo anterior, y teniendo en cuenta la temática del libro fue necesario ir más allá de estas proposiciones para crear con los estudiantes relaciones más abiertas y significativas con las palabras, en tanto es posible enunciar nuestros estados subjetivos, los cuales pueden estar situados en el lugar del amor, lo dulce, lo triste o lo feo, tal como ocurrió en la selección de nuestras sensaciones para la clasificación de La Palabroteca. Además de estas categorías de clasificación se incluyó una nueva, la cual denominamos: “palabras mal escritas” el objetivo era

evidenciar de qué manera los niños transgredían la ortografía y cuáles eran las conceptualizaciones que tenían para explicar las respectivas faltas.

2.3.5. La palabroteca

<p>Dulces= Mi abuela me digo un día que yo era su vida por que ella haber visto mis metas cumplidas es como ella cumplir las de ella.</p> <p>Tristes: perdida: porque yo perdi a mis papás cuando era muy chiquita y por eso la puse en las palabras tristes.</p> <p>Bueno yo escribi corazón con la R mayúscula, con la s en ves de z y no le puse la tilde en la o y Por eso la escribi mal.</p> <p>Feas: Por que siempre que estoy hablando con alguien y otra Persona me Pregunta los otros piensan que estoy hablando de ellos.</p> <p>Amor: or que amo mucho a mi abuela porque sin ella yo no tendría nada de lo que tengo haora y le doy gracias a Dios por mi abuela.</p>	<p>Dulces= Mi abuela me dijo que yo era su vida, porque ella, haber visto mis metas cumplidas es como ella cumplir las de ella.</p> <p>Tristes: perdida: por que yo perdí a mis papás cuando era muy chiquita y por eso la puse en las palabras tristes.</p> <p>coRason: Bueno yo escribí corazón con R mayúscula con la s en vez de z y no le puse la tilde en la o y por eso la escribí mal.</p> <p>Feas: Mentirosa: porque siempre que estoy hablando con alguien y otra persona me pregunta. Los otros piensan que estoy hablando de ellos.</p> <p>Amor: te amo abuela: porque amo mucho a mi abuela porque sin ella yo no tendría nada de lo que tengo ahora y le doy gracias a Dios por mi abuela</p> <p style="text-align: right;"><i>Paula, cuarto de primaria</i></p>
---	---

El encuentro con estos relatos fue muy sorprendente porque los niños lograron plasmar en sus textos la relación de las palabras con las sensaciones que éstas causan. Se pudo observar que en muchos casos, algunas palabras o sensaciones tristes estaban asociadas con situaciones de enojo, reproche o sanción de parte de los padres; mientras que las palabras dulces o de amor estaban relacionadas con situaciones positivas o significativas. Por otro lado, las palabras que clasificamos como feas, por lo general, siempre estaban representadas con situaciones que les causaban inconformidad o malestar, dado que referenciaban palabras equivalentes a insultos lo cual ocasiona una reacción incómoda en los niños.

Respecto a las palabras mal escritas, es necesario decir que fue un ejercicio interesante porque los niños dieron cuenta de su relación con la ortografía desde dos situaciones concretas. La primera, que el nivel de interiorización y consciencia respecto a la importancia de la escritura

ortográfica se fortalecía, y la segunda, que sus representaciones mentales ya no eran tan comunes y corrientes sino que trataban de ir más allá de la explicación básica que las palabras se escriben de tal manera porque así se las inventó alguien o porque así aparecen en el diccionario. Sus respuestas intentan traspasar estos significantes para instalarse en el lugar de lo convencional.

El sexto relato se propuso a partir de la experiencia vivida en la socialización del evento: “Encuentro de lectura y escritura: las palabras de ida y vuelta” a partir del cual se puso en escena el proceso que se llevó a cabo en la práctica profesional. El ejercicio fue interesante en términos de la exigencia y la capacidad para enfrentar nuevos retos por parte de los estudiantes, dado que la gran mayoría de ellos nunca había estado frente a un público realizando acciones como: leer en voz alta, dramatizar, cantar o hablar por micrófono.

2.3.6. Evento: Las palabras de ida y vuelta

<p>Panchito el evento fue tan perfecto que me encanto el evento, la obra de teatro la musica , la comida, al leer los textos, al tomar fotos, al jugar , divertirse , ser alegre, al no tener pena , compartir con los demás, me pareció muy charo con mi amiga yuliana porque comia y comia me pedia mas y mas y yo le dije que dejara de comer que ya estaba muy llena, ese día llovía y <u>asía</u> mucho frio, Compramos me cato , y más me cato nos fuimos a cambiar para la obra. todo fue perfecto, nos montamos al carro, llegamos a la escuela y nos toco caminar <u>asta</u> la casa de nosotros.</p> <p>tenia mucho dolor de cabeza y me dormi , resulte enferma al otro día y eso fue lo que hice, ese día fantástico con Marichú.</p>	<p>Panchito el evento fue tan perfecto que me encantó. La obra de teatro, la música la comida, al leer los textos, al tomar fotos, al jugar, divertirse, compartir con los demás. Me pareció muy charo con mi amiga Yuliana porque comía y comía me pedí más que dejara de comer que ya estaba muy llena. Ese día llovía y <u>hacia</u> muy frio no fuimos a cambiar para la obra. Todo fue perfecto, nos montamos al carro, llegamos a la escuela y nos tocó caminar <u>hasta</u> la casa de nosotros. Dormí, resulté enferma a otro día y eso fue lo que hice, ese día fantástico con Marichú.</p> <p style="text-align: right;"><i>Damaris, quinto de primaria</i></p>
--	---

Podría decir que estos relatos se convierten en los más importantes para *La memoria de la escritura*, porque las voces de los estudiantes dejan en evidencia la pertinencia y los alcances de la propuesta, en tanto que superaron miedos asociados con la interacción, espontaneidad y dominio del público. Por otro lado, se puede apreciar que la propuesta desarrollada en el aula

marcó significativamente a los estudiantes, en primer lugar, porque se dio una transformación respecto a la forma de concebir la lectura y la escritura, pues dichas prácticas no se quedaron almacenadas en cuadernos o carpetas sino que se convirtieron en situaciones reales de comunicación cuando los niños socializaron sus experiencias pasando de lo íntimo a lo público.

En segundo lugar, porque en efecto, los niños fueron los protagonistas del proceso vivido, dado que la puesta en escena del evento estuvo a cargo de ellos; sus voces y relatos sensibilizaron al público de tal modo que durante el desarrollo de algunas lecturas o acciones se escucharon expresiones asociadas con la tristeza, la incertidumbre, la alegría y la felicidad. Finalmente, porque tengo la certeza de que la experiencia de socialización llevó a los niños a vivir la lectura y la escritura desde otra perspectiva, donde las palabras nombran la realidad y permiten la reconfiguración del mundo como una posibilidad para la comprensión de diversas situaciones existenciales.

El último relato se elaboró a partir del cierre de la práctica pedagógica. Esta situación contextual permitió que los niños dieran sus apreciaciones en torno a las sensaciones que les produjo el proceso vivido, enunciando con tranquilidad cualquier aspecto.

2.3.7. Despedida

<p>Hola Panchito sólo quiero decirte que te caya bien en tu vida quiero que conoscas más amigos y que con tus rimas ayudes a más niños y niñas y hogala que algun día nos volvamos haber y que sigas como vas y que sigas ayudando a más niños y hogala que asi hagas de niños que no sabían nada unos hechados para hadelante y haci les ayudes a cumplir sus sueños.</p> <p>Hola Marichú solo quiero decirte que te vaya muy bien en la vida y que cuando te vuelvas una profesora, que tengamos la hoportunidad de que me enseñes un poco más para que mi vida sea meJor gracias a Dios por haberme dado la hoportunidad de haberte conocido</p>	<p>Hola panchito sólo quiero decirte que te vaya bien en tu vida quero que conzcas más amigos y que con tus rimas ayudes a más niños y niñas y ojalá que algun día nos volvamos a ver y que sigas como vas y que sigas ayudando a más niños y ojalá que así hagas de niños que no sabían nada unos niños echados para adelante y así les ayudes a cumplir sus seños.</p> <p>Hola Marichú solo quiero decirte que te vaya muy bien en la vida y que cuando te vuelvas una profesora, que tengamos la oportunidad de que me acompañes un poco más para que mi vida sea mejor gracias a Dios por habeme dado la oportunidad de haberte conocido nunca</p>
--	---

<p>nunca te olvidare gracias profe Marichu, Panchio y asi la carta no tenga que ver con la profe Mónica también les agradezco mucho a las profes a Panchito y a mis amigos y amigas por que me enseñaron la importancia de estudiar para así ser una mejor persona, gracias a todos los quiero mucho.</p>	<p>te olvidaré gracias profe Marichú, Panchito y así la carta no tenga que ver con la profe Mónica también les agradezco mucho a las profes a panchito y a mis amigos y amigas porque me enseñaron la importancia de estudiar para así ser una meJor persona, gracias a todos los quiero mucho.</p> <p style="text-align: right;"><i>Paula, cuarto de primaria</i></p>
---	--

La elaboración y la lectura de estos relatos impactaron porque en ellos se percibe la huella y la trascendencia de nuestra presencia. Se corrobora la pertinencia de Panchito como receptor de los textos al igual que las diferentes estrategias implementadas en la secuencia didáctica. Sus buenos deseos son una prueba de que vale la pena asumir el reto de ser docente y de emprender proyectos en torno a los procesos de enseñanza-aprendizaje de la escritura con todo lo que ello implica. Sus palabras dejan en evidencia lo aprendido, es decir, el autorreconocimiento de la realidad como un escenario para el aprendizaje significativo de la escritura ortográfica.

2.4. Enfoque de investigación

La metodología de la investigación es de corte cualitativo con enfoque Documentación Narrativa, el cual se convierte en modalidad de indagación y acción pedagógica orientada a reconstruir públicamente e interpretar los sentidos y significaciones que los docentes producen y ponen en juego cuando escriben, leen, reflexionan y conversan entre colegas acerca de sus propias experiencias (Suarez, 2007). A partir de la implementación de este enfoque fue posible realizar la reconstrucción crítica y reflexiva de lo que sucedió en el aula de clase. El diario pedagógico fue el texto base para develar la realidad de las prácticas pedagógicas, la realidad del contexto, sus problemáticas, impactos de la propuesta didáctico-pedagógica sustentada en la secuencia didáctica, construcción de los resultados y la discusión de los mismos.

Los relatos que conforman *La memoria de la escritura* fueron a su vez el instrumento de recolección de la información que más adelante posibilitó la sistematización y análisis de la misma.

3. Resultados

Los resultados de la investigación se tejen desde tres miradas. La primera de ellas, a partir de los espacios dialógicos en torno a la convencionalidad de las palabras que presentan confusión ortográfica desde la unidad de análisis: *polivalencia gráfica*, la segunda, mediante una reflexión de carácter pedagógico-didáctico que deja en evidencia la puesta en escena de la secuencia didáctica: *Las palabras de ida y vuelta*. La tercera, a través de la presentación de la propuesta literaria que surge en el desarrollo de la secuencia didáctica como una opción para el aprendizaje significativo de la escritura ortográfica.

3.1. Ortografía de la realidad

Este apartado se enuncia como ortografía de la realidad por dos razones fundamentales. La primera, porque durante el desarrollo de la investigación se concibió la ortografía no sólo como el conjunto de reglas que determinan la forma correcta de escribir las palabras sino como el conjunto de representaciones mentales de quien escribe. La segunda, porque al proponer una secuencia didáctica que vincula la realidad y subjetividad de los estudiantes, inmediatamente se configuran los procesos de aprendizaje como una dimensión que da lugar a la participación y la diversidad.

Los primeros momentos de reflexión y debate en torno a la convencionalidad de la escritura ortográfica y su relación con la conciencia fonológica desde la unidad de análisis: *polivalencia*

gráfica estuvieron enfocados en indagar por los criterios normativos de la escritura. Los estudiantes participaron en dichos espacios a través de sus propias representaciones mentales. Se cuestionó el uso correcto o incorrecto de ciertas grafías para representar determinados valores sonoros, de manera que fue posible apropiarnos de lo convencional y lo normativo desde una perspectiva constructivista. Esto significa que las intervenciones en el aula no estuvieron centradas en plasmar definiciones o respuestas inmediatas respecto al uso de ciertas grafías al interior de palabras que presentan ambigüedades, sino que estuvieron orientadas en consolidar lazos de confianza y seguridad en los niños para la toma de conciencia en cuanto a que sus intervenciones eran valiosas y por supuesto de mucho criterio conceptual.

Para tener una idea más clara de lo anterior, a continuación se presenta una situación dialógica que se dio en el aula de clase en la fase de contextualización del proyecto a partir de una canción y en relación con la polivalencia gráfica presente en algunas palabras.

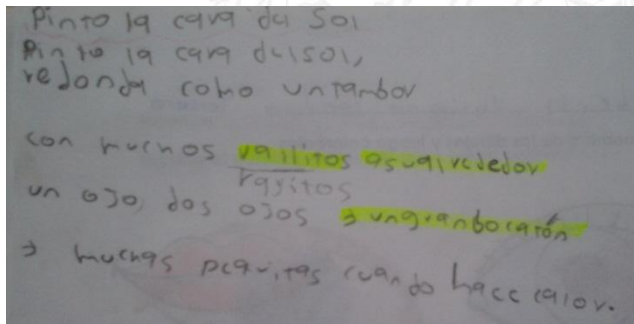
El primer día que visité el Centro Educativo Rural Juan de Dios Carvajal destiné un tiempo para observar el comportamiento de los niños, la distribución de los grupos y las acciones pedagógicas a cargo de los docentes. Luego, tuve la posibilidad de interactuar con los estudiantes y desarrollar la actividad que tenía propuesta. Llevé la canción *Pinto la cara del sol* de la autora Maya (2008) mediante la cual iniciamos nuestro primer acercamiento de socialización y reconocimiento. Luego de cantar la canción y hacer algunos ejercicios de ritmo corporal, le pedí a los estudiantes que escribieran la letra de la canción en una hoja –entregada previamente- y que posterior a ello colorearan los dibujos alusivos a los conceptos centrales de la canción como: sol, tambor, rayitos, ojos, boca y pequitas que estaban dispuestos en la misma hoja.

A partir de esa actividad pude evidenciar algunas faltas e inconsistencias en la escritura espontánea de los estudiantes, entre ellas, desconocimiento de grafías para representar

convencionalmente determinadas palabras cuando en su interior hay uno o más caracteres que corresponden al mismo valor sonoro.

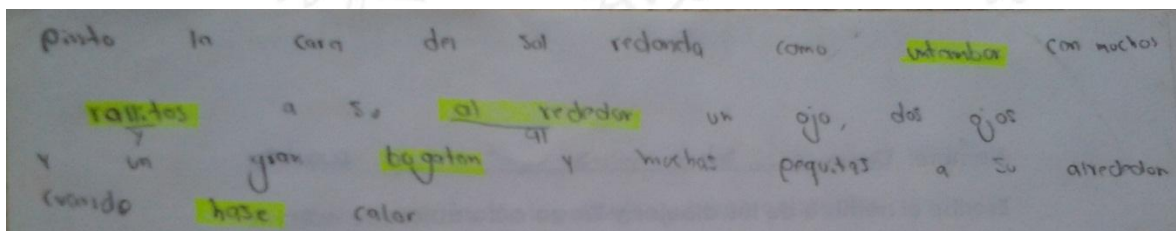
En la imagen No 1, encontramos la palabra *rayitos* escrita con la letra *ll* en lugar de *y*. Ortográficamente debe hacerse con la letra *y* pero, en nuestro contexto ambas grafías representan fonológicamente el mismo valor sonoro: fricativo palatal sonoro /j/

Imagen No 1



En la imagen No 2, vemos que se presenta la misma inconsistencia ortográfica con la palabra *rayitos*, además de la palabra *hace*, la cual está escrita con la letra *s* en lugar de *c*. De igual manera que en el ejemplo anterior, en nuestro contexto las letras *s* y *c* representan el mismo valor sonoro, es decir: fricativo alveolar sordo /s/.

Imagen No 2



Durante la elaboración de este texto un estudiante del grado cuarto, socializó una duda en relación con esta palabra, pues no tenía certeza si se escribía con la letra *s* o con la *c*, por consiguiente, se dio el siguiente espacio de diálogo y reflexión:

D.F.³: -¿Cuál es la forma correcta de escribir esta palabra? (Escribí en el tablero las palabras

hace y hace

E⁴: -con la letra *c*

D.F.: - ¿Qué dice aquí? (Señalé la palabra *hase*)

E: -*hase*

D.F.: -¿y aquí? (Señalando la palabra *hace*)

E: -También dice *hace*

D.F.: ¿Entonces qué pasa? ¿Por qué dos palabras que se escriben distinto dicen lo mismo?

E: -porque la primera significa una cosa y la segunda otra

D.F.: -¿Sí? Por ejemplo, ¿qué significa la primera?

E: -hace con *c* es de “hace el almuerzo”, “hace el desayuno” y la otra “es de... hase..., hase, hasia arriba, hasia abajo”

Se puede ver cómo los niños intentan dar una explicación lógica al conflicto ortográfico que presenta la palabra *hace*, dilucidando a partir de sus conocimientos previos una aclaración de carácter semántico. Sin embargo, sus aproximaciones no corresponden a referentes convencionales, dado que la palabra *hase* no existe. El conflicto ortográfico en este contexto deriva de la ambigüedad entre las grafías *s* y *c* que representan el mismo valor sonoro -fricativo alveolar sordo /s/-, lo que lleva al defecto del paralelismo y por ende a la existencia de la polivalencia gráfica.

El ejercicio es complejo para los niños porque desconocen que la palabra *hace* conserva de su étimo la letra *c* (Del lat. *facĕre*) y también –aunque este no es el caso- porque: “Otro numeroso

³ Docente en Formación

⁴ Estudiantes

grupo de haches en español se debe a la conservación en la escritura de la *h-* procedente de la antigua aspiración de la *f-* inicial latina ante vocal, característica del español medieval: *hacer* (del lat. *facĕre*) (RAE, 2010, p.143).

Es un reto para los docentes del área de lengua castellana tener nociones claras respecto a los criterios que regulan la forma correcta de notar las palabras, especialmente porque el desconocimiento que tengan los estudiantes en relación con dicho saber es el reflejo del dominio disciplinar de los profesores. Esto no quiere decir que el conocimiento deba ser enseñado mediante tecnicismos propios de cada disciplina, sino que debe comunicarse mediante la transposición didáctica, que en palabras de Lerner (2012) (como se citó en Chevallard, 1997) es: “[...] el pasaje de los saberes científicamente producidos o de las prácticas socialmente realizadas a los objetos o prácticas a enseñar” (84).

Puede ser complejo y descontextualizado emprender un estudio de tal magnitud para que los estudiantes aprendan a escribir correctamente las palabras que tienen ambigüedades ortográficas, sin embargo, puede llegar a ser más lamentable e insuficiente que se reduzca el aprendizaje de las palabras a ejercicios de mnemotecnia y realización de planas cuando la convencionalidad y la norma ortográfica siempre obedecen a un criterio de configuración que bien puede ser etimológico, fonológico, de homonimia; entre otros.

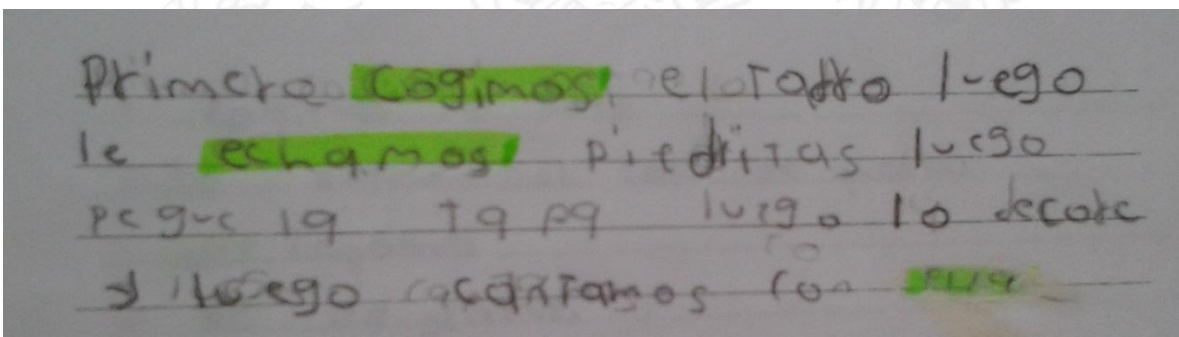
El espacio de reflexión y diálogo llevado a cabo con los estudiantes despertó en mí la inquietud de conocer la manera en que éstos se relacionaban con la escritura ortográfica en vínculo con la conciencia fonológica desde la unidad de análisis: *polivalencia gráfica* dado que ello implicaba que los estudiantes desarrollaran procesamientos meta-cognitivos y lingüísticos que les permitiera vivir, entender y aprender el código escrito de manera significativa y coherente con la realidad y subjetividad. Además, era esencial que los estudiantes comprendieran que en el sistema ortográfico no se da la correspondencia biunívoca entre todos los fonemas y grafemas

sino que ello es producto del defecto del paralelismo y que en muchos casos, por razones históricas o etimológicas un sistema ortográfico dispone de varias posibilidades para representar un mismo fonema (RAE, 2010, p.36).

En otro encuentro pedagógico de la fase de contextualización llevé nuevamente una canción de la autora Maya (2008) para continuar fortaleciendo el reconocimiento y la socialización grupal. La canción seleccionada para el encuentro fue *La gallina blanca* y la actividad que se propuso fue la siguiente. Llevamos recipientes de plástico, piedras pequeñas, marcadores y pinturas. Entre todos elaboramos una maraca para acompañar la canción. Una vez que la maraca estaba hecha y cantamos la canción con ella, le pedí a los estudiantes que redactaran un texto donde especificaran los pasos, materiales y momentos utilizados en la elaboración de la maraca. En dicho texto hallamos las siguientes inconsistencias en relación con la escritura ortográfica y su vínculo con la conciencia fonológica desde la unidad de análisis: *polivalencia gráfica*.

En la imagen No 3, encontramos inconsistencia ortográfica en las palabras: *cogimos* y *echamos*.

Imagen No 3



En el primer caso, *-cogimos-* vemos que se presenta conflicto ortográfico debido a la *polivalencia gráfica* en las letras: *g* y *j* que representan el sonido: fricativo velar sordo /x/ porque se encuentra en contexto vocálico de /i/. Y en el segundo, *-echamos-* hay confusión con el uso de la grafía *h* puesto que ésta no representa ningún sonido, aún así, por cuestiones históricas y

etimológicas se emplea en la escritura ortográfica lo que es causa de múltiples ambigüedades y complejidades al momento de su uso.

En cuanto a la representación gráfica de los fonemas y para el caso específico de /x/ “[...] se emplean en español dos letras distintas: *j* y *g*. Este fonema también puede aparecer ocasionalmente representado por la letra *x*, lo que sólo ocurre en ciertos topónimos y antropónimos que mantienen una grafía arcaica” (p.102). Por eso, en este caso, es difícil que el niño resuelva la confusión a través del criterio fonológico porque las grafías en cuestión no se corresponden biunívocamente dado que simbolizan el mismo valor sonoro.

Por otro lado, vemos que: “La coincidencia de las letras *j* y *g* en la representación del fonema /x/ ante las vocales *e*, *i* es fuente de numerosas vacilaciones y dudas ortográficas que sólo pueden resolverse, en última instancia, con la consulta al diccionario” (RAE, 2010, p.102). Sin embargo, en el texto citado, se presentan algunas explicaciones que orientan la selección correcta de estos grafemas en grupos de palabras que comparten rasgos en común (p.102). Lo cual significa que el aprendizaje de la escritura ortográfica no se reduce únicamente a la habilidad de usar adecuadamente el diccionario y con ello fortalecer ejercicios de memorización de palabras, la tarea va más allá de esto, porque como se puede ver, la ortografía de las palabras atiende siempre a un criterio de configuración y no a la concepción errada de arbitrariedad.

Referente al fonema /x/ representado mediante la grafía *g* en contexto de /e/, /i/ en correspondencia con la palabra *cogimos* tenemos que la escritura convencional de ésta obedece a dos criterios de configuración en el sistema ortográfico del español, que son: etimológico y posicional–secuencial. Atendiendo al primer criterio, encontramos que la palabra *cogimos* en su étimo (Del lat. *colligĕre*) conserva la letra *g*, y en relación con el segundo tenemos que:

El fonema /j/ ante /e/, /i/ se representa con la letra *g* en los casos siguiente:

-Los verbos terminados en *-ger, -gir*: *coger, emerger, proteger, afligir, corregir, dirigir, fingir, regir, surgir*. [...] Naturalmente, esta nota afecta solo a las formas de los verbos en *-ger, -gir* en las que el fonema /j/ antecede a las vocales /e/, /i/; las formas de estos de estos verbos en las que este fonema antecede a las vocales /a/, /o/ se escriben necesariamente con *j*: *coges, cogía, cogeremos, cogerían* pero no, *cojo, cojas, cojamos* (p.105).

De esta manera comprendemos que el verbo *coger* conjugado en la primera persona singular del presente *-yo cojo-* debe escribirse con la letra *j* y no con *g* para representar el fonema /x/, porque de otro modo se estaría errando en el significado de la palabra puesto que el resultado sería: *cogo*, el cual no existe. Vemos entonces, que la conciencia fonológica en este caso sí cumple una función aclaratoria para elegir la grafía correcta dado que ofrece información respecto a la sonoridad del fonema en la palabra, porque en lugar de representar el sonido fricativo velar sordo /x/ *-cojo-* está caracterizando el sonido oclusivo velar sonoro /g/ *-cogo-* lo que no ocurre con la conjugación en tercera persona plural del presente: *cogimos* porque como ya hemos visto, las letras *j* y *g* en contexto vocálico de /i/ representan el mismo valor sonoro: /x/, por lo tanto, la conciencia fonológica obstaculiza el proceso de aprendizaje de la escritura ortográfica debido a la inexistencia de la biunivocidad absoluta entre el fonema y los grafemas en cuestión, rompiéndose el paralelismo y estableciéndose la *polivalencia gráfica*.

Cuando esto pasa, no hay otra alternativa que centrar los procesos de aprendizaje en el plano de la enseñanza mediante espacios de reflexión y debate que posibiliten indagar, consultar y conversar en torno a los criterios que regulan la ortografía de las palabras.

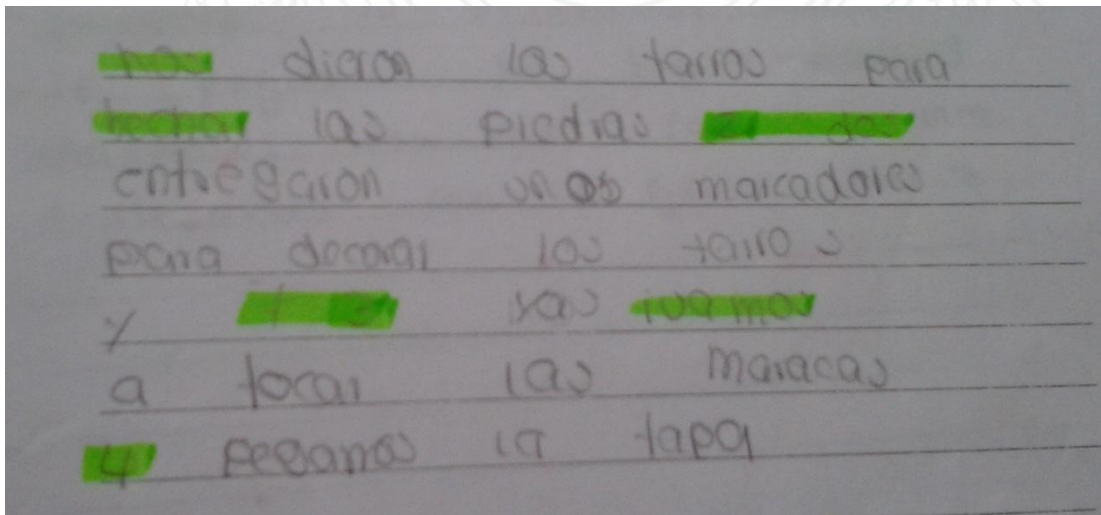
Respecto al segundo caso *-echamos-*, encontramos que esta palabra presenta conflicto ortográfico en tanto que la escritura correcta es sin *h*. Este grafema es el único de nuestro abecedario que “[...] no representa hoy ningún fonema. Así pues, en la mayoría de sus usos, constituye un mero signo gráfico carente de correlato fónico, de ahí que habitualmente se hable

de ‘hache muda’” (p.142). Esto genera múltiples dudas y confusiones al momento de su uso, las cuales solo pueden ser resueltas mediante el uso de diccionarios o consulta en libros especializados.

Es frecuente que los niños se confundan e incorporen dicha letra por desconocimiento, errando con la palabra *hecho*, que, dependiendo de la composición sintáctica en la que se emplee puede cumplir la función de adjetivo, interjección o sustantivo. Por lo tanto, el uso de la grafía *h* en estas palabras *-echamos, hecho-*, incide en el campo semántico de las mismas, de modo que, omitirla o adicionarla tiene como efecto entorpecer o hacer de la escritura una comunicación transparente.

En la imagen No 4, se registra una nueva situación de ambigüedad, esta vez, con la palabra *íbamos*

Imagen No 4



En este caso se presenta sustitución de letras para representar el mismo fonema. Se emplea la grafía *v* en lugar de *b* para simbolizar el sonido oclusivo bilabial sonoro /b/ en la palabra *íbamos*. Esto se debe a que el correlato fónico de este sonido es múltiple y en nuestro idioma se utilizan

tres caracteres para su representación: “En español, el fonema /b/ puede ser gráficamente representado por tres letras distintas: *b*, *v* y *w*” (p.91).

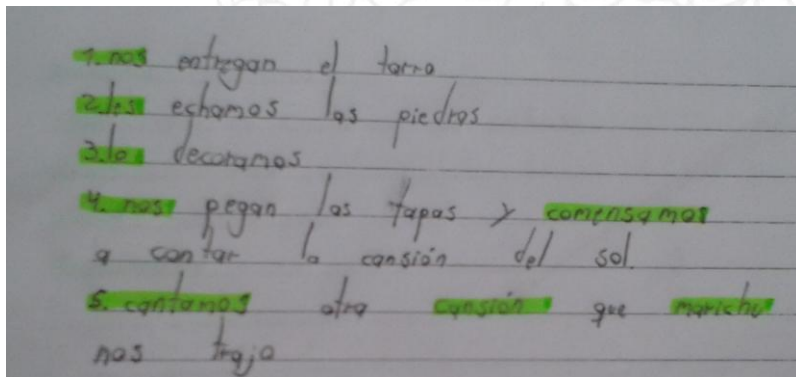
Contar con tres opciones gráficas para simbolizar un sonido, es una tarea bastante compleja que pone en aprietos a los estudiantes al momento de decidir con qué letra escribir. Como hemos visto, la alternativa principal para resolver y tener claridad respecto a la convencionalidad de palabras que presentan esta situación es la consulta al diccionario, sólo que en ocasiones, tampoco resuelve la ambivalencia porque en el ejemplo en cuestión la palabra deriva de la conjugación del verbo irregular *ir* en primera persona plural del pretérito imperfecto: *íbamos*, por lo tanto, el criterio de configuración en el sistema ortográfico es morfológico:

Se escribe con *b* en representación del fonema /b/

Las terminaciones *-aba*, *-abas*, *-ábamos*, *-abais*, *-aban* del pretérito imperfecto (o copretérito) de indicativo de los verbos de la primera conjugación: *amaba*, *bajabas*, *cantábamos*, *saludaban*, *trabajabais*. Y también las formas de este tiempo del verbo *ir*: *iba*, *ibas*, *íbamos*, *ibais*, *iban* (p.96).

En la imagen No 5 se presentó falta ortográfica con las palabras: *canción* y *comenzamos*.

Imagen No 5



En este caso, la ambigüedad es bastante compleja porque el fonema fricativo alveolar sordo /s/ en nuestro contexto –español hispanoamericano- presenta variadas formas de representación:

En la mayor parte del ámbito hispanohablante ha dejado de ser distintiva la oposición fonológica entre los fonemas /z/ y /s/, que se han reducido a uno solo, con realizaciones características, según las zonas: una,

mayoritaria, como [s], que da lugar al fenómeno conocido como *seseo*; y otra, muy minoritaria como [z] que causa el fenómeno que hoy se denomina *ceceo*. [...] Como consecuencia de los fenómenos del seseo y el ceceo, los hispanohablantes de América, Canarias y la mayor parte de Andalucía pronuncian del mismo modo pares de palabras como *abrasar/abrazar, casa/caza, sima/cima*. [...] Por lo tanto, para los hispanohablantes de estas zonas, los grafemas *c* (ante *e, i*), *z* y *s* representan gráficamente el mismo fonema, lo que provoca en ellos dudas e inseguridades ortográficas adicionales, que no tienen aquellos hablantes para los que estos grafemas representan dos fonemas distintivos (p.57-58).

Además de las grafías: *s, z* para representar el fonema /s/ otras letras como *x* y *c* también lo pueden hacer en los siguientes casos: “La letra *x* representa el fonema /s/ cuando aparece en posición inicial de la palabra” (p.128) y, “[...] puede aparecer también gráficamente representado por la letra *c* (ante *e, i*) (p.129). Esta complejidad limita la existencia de una ortografía transparente, porque como hemos visto en otros casos, no se da la biunivocidad absoluta entre fonemas y grafemas, y en consecuencia, hay un aumento de ambigüedades y dudas ortográficas que la conciencia fonológica no puede resolver.

Respecto a la escritura convencional de las palabras en cuestión *-canción* y *comenzamos-*, encontramos para el primer caso la siguiente nota orientadora correspondiente al criterio morfológico y etimológico:

Se escribe con *c* ante *e, i* todas las palabras que contienen el sufijo *-ción*. Este sufijo, procede del latín *-tĭo -tĭōnis*, se añade a bases verbales para crear sustantivos que denotan normalmente la acción o el efecto de lo designado por el verbo... [...] Contienen el sufijo *-ción* los siguientes grupos de sustantivos:

- Los derivados de verbos acabados en *-ar* [...] (p.136).

Referente al segundo caso: *-comenzamos*, se precisa que no hay notas orientadoras que permitan tener claridad sobre su escritura convencional. Por lo tanto, se recurre a la consulta al diccionario y a la raíz léxica *-comenz* como fuentes para aclarar la ambigüedad con el fonema /s/

representado mediante la letra z. Identificar la raíz léxica permite tener claridad respecto al uso invariable de ciertas letras garantizando el uso correcto de éstas.

El análisis de estos ejemplos permitió que se configurara de manera coherente el espacio de reflexión y debate al interior del aula de clase. En la fase de práctica profesional, se pudo evidenciar que los estudiantes se vincularon a dicho espacio con mayor propiedad conceptual, sus respuestas eran más fluidas dado que el acercamiento con estos elementos se dieron a partir de situaciones significativas y siempre en correspondencia con sus producciones textuales.

Durante la interacción didáctica no fue posible resolver todas las dudas y faltas ortográficas presentes en sus textos porque éstas constituían una cantidad bastante elevada, pero si se logró una transformación en torno a la forma de concebir la escritura ortográfica porque dicho saber dejó de ser un aprendizaje sistemático y se convirtió en una experiencia significativa para los estudiantes en tanto que éstos tuvieron la oportunidad de volver sobre sus palabras para analizar su estructura, preguntar, consultar sobre la forma correcta de escribirlas, volver a cometer nuevas faltas, y por supuesto, emprender la tarea de reescribir sus relatos.

En los relatos de *La memoria de la escritura* se puede observar en qué palabras hubo inconsistencia ortográfica y cuáles de ellas, en el ejercicio de reescritura se plasmaron correctamente. El resultado de dicho ejercicio fue gracias a la existencia del espacio dialógico constituido en el aula de clase. Más allá de referenciar las representaciones mentales de los niños en torno a la escritura ortográfica y su relación con la conciencia ortográfica desde la unidad de análisis: *polivalencia gráfica* se destaca que el logro más importante fue que los estudiantes se vincularon al proceso de manera significativa, su participación fue exitosa y ello permitió habitar en el lugar de la pregunta como puerta para acceder a la construcción del conocimiento.

3.2. Enseñar en el aprender

Mi participación en el aula de clase a partir de la práctica pedagógica se constituyó en un aprendizaje constante donde cada una de las acciones realizadas con los estudiantes fueron momentos de enseñanzas que me indicaban qué aspectos debía mejorar y cuáles iban por buen camino. Este ejercicio de investigación me deja las puertas abiertas para retomar situaciones pedagógicas en un futuro y aplicarlas de una manera más coherente y estructurada porque es en la marcha y en el accionar cuando uno toma conciencia sobre el proceso e identifica cuáles son las fallas y errores.

Me deja también, una transformación muy grande a nivel personal y profesional, porque las voces de los estudiantes y la convivencia con ellos me llevaron a comprender que el conocimiento no es algo que está anquilosado en nuestras mentes, sino que éste debe ser comunicado y socializado para desarrollar relaciones significativas con los niños.

Mediante los relatos que constituyeron *La memoria de la escritura* pude realizar el proceso de intervención: enseñanza de la escritura ortográfica y su relación con la conciencia fonológica desde la unidad de análisis: *polivalencia gráfica*. Opté por la propuesta de relatos porque más que diseñar estrategias que me permitieran tener control en cuanto al número y tipo de faltas ortográficas cometidas por los niños, lo que pretendí y que en efecto se logró, fue constituir en el aula de clase una mirada centrada en concebir la escritura como una práctica social y cultural que posibilita la expresión y manifestación de estados subjetivos conectados con la realidad y el contexto de los estudiantes.

Durante la implementación de las actividades diseñadas para llevar a cabo la secuencia didáctica estuve atravesada por muchas sensaciones asociadas con el miedo, la ansiedad, la incertidumbre, pero también, con la confianza, la alegría y sobre todo con la credibilidad de que el proceso estaba generando cambios y transformaciones en los estudiantes, dado que los niños se

inquietaban por realizar un proceso de escritura más coherente y cuando tenían dudas con algo específico preguntaban sin temor. De igual modo, en la maestra cooperadora hubo transformaciones porque encontró que las intervenciones en el aula fueron muy positivas para los estudiantes, lo cual la llevó a modificar algunos aspectos de su accionar pedagógico de manera que los niños continuaran avanzando en la misma línea de sentido.

3.3. Creación literaria

Con la aplicación de la secuencia didáctica tuve la oportunidad de leer el libro álbum *Cómo se escriben las cosas* del escritor Alonso Núñez e ilustraciones de Valeria Gallo. Dicho texto fue inspiración para realizar mi ejercicio de creación literaria, dado que encontré muy favorable enseñar algunas situaciones ortográficas a través de las rimas, porque a través de su estructura poética y musical permite una fácil rememoración de lo narrado al igual que la estructura compositiva de la palabra.

Mi creación literaria estuvo centrada en construir la historia de Panchito, donde se evidenciaran algunas situaciones de ambigüedad y confusión ortográfica en relación con el uso de algunas letras para representar determinados sonidos. Actualmente, el texto cuenta con ilustraciones⁵ y en varias ocasiones fue socializado a los estudiantes durante los encuentros, con la intención de resolver las dudas que tuviesen. Se evidenció que la creación literaria e ilustrativa fue de todo el agrado y aceptación para los estudiantes, porque en algunos momentos, dedicados a la reflexión y el debate en torno a la convencionalidad de palabras confusas realizaban asociaciones con las rimas, lo cual favoreció significativamente el aprendizaje de la escritura ortográfica.

⁵ Por cuestiones de extensión del presente trabajo, en el anexo solo se adjuntan algunas rimas e ilustraciones. El trabajo de ilustración es realizado un dibujante y de Planeta Rica.

Es importante aclarar que la selección de las palabras presentes en las rimas y que presentan confusión y ambigüedad desde la unidad de análisis: *polivalencia gráfica* se realizó con base en los textos de los niños con el fin de contextualizar las problemáticas a nivel conceptual, pues no hubiera sido coherente profundizar en palabras aisladas de sus contextos comunicativos, además, pretendía generar un acercamiento simbólico con los estudiantes dado que verían sus palabras “incorrectas” transformadas en rimas, incluso, así era como los niños nombraban dicha situación; expresaban que Panchito era un coleccionista de palabras incorrectas que las transformaba en rimas.

La estructura compositiva de algunas de las rimas, en términos de contenido, alude a criterios normativos como: histórico, etimológico, homofónico; porque se buscaba que las rimas ofrecieran información relevante del porqué escribir las palabras de cierta manera y no de otra, sin embargo, no todas cumplen con esta función porque la intención no está puesta en que el texto sea un recetario de dudas y confusiones ortográficas sino que sea una posibilidad para acercarnos a la lectura y a través de su temática arriesgarnos a realizar nuevas creaciones con el ánimo de hacer de la escritura ortografía y su relación con la conciencia fonológica desde la unidad de análisis: *polivalencia gráfica*, un saber disciplinar divertido y fácil de aprender.

4. Discusión de resultados: Una reconstrucción de la subjetividad del maestro en formación y su aporte a la formación de los estudiantes a cargo

“Mirar se constituye, entonces, en una acción que atraviesa la práctica docente y que constituye el lazo entre la persona y el mundo, entre el yo y los otros, entre yo profesor y los otros estudiantes y viceversa. Cada mirada al objeto de enseñanza, a los sujetos y a los contextos replantea el

estatuto de la realidad y de la relación dialógica entre profesor/a y estudiantes, entre quien enseña y quien aprende” (Sardi, 2013, p.13).

Conforme a estos planteamientos y la experiencia vivida en el contexto durante los primeros encuentros pedagógicos llegué a la comprensión de que ser docente no se reduce a la enseñanza sistemática de un saber específico, sino que implica crear relaciones de sentido con el conocimiento y los sujetos que aprenden. En esta medida, señalo que el contacto inicial con algunos estudiantes, desde el componente personal y académico, no fue el esperado, dado que hubo miradas intrigantes, semblantes enigmáticos y corporalidades rígidas que me intimidaron y por momentos pusieron en duda mi presencia en el lugar, así como la pertinencia de la propuesta pedagógica. No alcanzaba a percibir cuál era la causa del desaire y cómo conseguiría superarlo. Sin embargo, los días tejieron respuestas y acercamientos positivos que cambiaron nuestra forma de relacionarnos, es decir, de ver el proceso de enseñanza y aprendizaje de otra manera, donde el diálogo fue el elemento central que limó las asperezas.

La consolidación de espacios dialógicos en el aula de clase y por fuera de ella, permitió que todos los estudiantes sintieran la confianza de expresar sus inconformidades, antipatías y oposiciones alrededor de las temáticas propuestas y situaciones relacionadas con aspectos emocionales y subjetivos. Por consiguiente, se reconfiguró la mirada al contexto educativo, a los sujetos y al objeto de enseñanza; reflexionando cada una de las acciones realizadas para fortalecer el proceso formativo de los estudiantes.

Por otro lado, tenía en mente la concepción de que la puesta en marcha de la práctica profesional mediante el despliegue de actividades enlazadas a la secuencia didáctica *Las palabras de ida y vuelta* traería soluciones inmediatas a las problemáticas halladas en el contexto, es decir, a las necesidades respecto a los procesos de enseñanza-aprendizaje de la escritura ortográfica en

relación con la conciencia fonológica desde la unidad de análisis: *polivalencia gráfica*, no obstante, encontré otra situación; y fue que el aprendizaje de este saber no dependió únicamente de la consolidación del espacio de debate y reflexión para profundizar en elementos convencionales y normativos de la escritura ortográfica porque los relatos de los estudiantes al instalarse en el plano de las percepciones, la realidad y la subjetividad develaron una lectura mucho más compleja.

Estos componentes estuvieron contemplados en el diseño de las actividades a desarrollar en el aula de clase con el fin de alcanzar una relación más coherente con el conocimiento, pero ignoraba el impacto que me causaría leer contextos y mundos tan complejos. Los niños tuvieron la libertad de plasmar en la escritura cualquier acontecimiento relacionado con unos tópicos específicos, de este modo, la situación se agudizó porque lo más difícil no era resolver las dudas ortográficas sino encontrar un punto de equilibrio entre la realidad y el aprendizaje convencional de ésta.

La interacción en el aula de clase a través de la secuencia didáctica *Las palabras de ida y vuelta* dejó en evidencia que el aprendizaje de la escritura ortográfica se sitúa en el plano de la realidad de los estudiantes como una posibilidad para generar transformaciones, dado que sus voces configuraron la voz del contexto que enuncia las adversidades, pero también, la esperanza y la credibilidad de que dichas circunstancias pueden ser diferentes. A su vez, esto da cuenta de que las experiencias de vida se convierten en un medio para la construcción de la subjetividad, donde el componente ortográfico de la escritura pareciera que no tuviera relevancia, sin embargo, se destaca que al llevar al aula de clase la lectura de la realidad al lugar de la escritura convencional y normativa se genera en los estudiantes una reconfiguración y apropiación distinta con dicho saber, porque comprendieron que estos aspectos son fundamentales y determinantes para lograr una comunicación efectiva y transparente.

Hernández (2007) propone cuatro posiciones que han permitido interpretar cómo las prácticas y experiencias de subjetivación/subjetividad tienen lugar en la escuela, una de ellas, es la siguiente: “La subjetividad como posibilidad de reconocimiento de quien se es y de (la) autorización para seguir siendo y para ser más, a partir del espacio de autoconstrucción que se hace posible” (p.177). Estos aspectos están en vínculo con nuestra experiencia pedagógica, dado que los niños contaron con los tres aspectos esenciales que propone Hernández para la construcción de la subjetividad: “Reconocimiento, Autorización y Tener el espacio de hacerse”. Esto se logró mediante la propuesta de *La memoria de la escritura* porque los estudiantes tuvieron la oportunidad de plasmar en la escritura sus experiencias de vida para dar cuenta del reconocimiento de quiénes son, la autorización de seguir siendo para ser más y el espacio para la autoconstrucción.

Vemos entonces que la discusión se centra en tres pilares principales, a saber: lectura de la realidad, construcción de la subjetividad y escritura ortográfica desde la unidad de análisis: *polivalencia gráfica* que en conjunto constituyen el concepto de realidad ortográfica, entendido aquí, como todas y cada una de las situaciones que hacen de la escritura una configuración real. Por lo tanto, ésta no se compone únicamente de signos gráficos que de acuerdo con la selección y combinación de caracteres remite a significados y significantes, sino que es el reflejo de estados emocionales, procesos de aprendizaje y capacidad para relacionarse efectivamente con dicha habilidad. Por ello, la realidad ortográfica de la escritura deja en evidencia la realidad particular y contextual, los procesos de pensamiento y las afinidades, intereses o motivaciones de quien escribe al momento de producir un texto.

Tener en cuenta estas situaciones permite comprender que la enseñanza de la escritura ortográfica desde la unidad de análisis: *polivalencia gráfica* pone en un mismo lugar la coexistencia de estos referentes como una posibilidad para el aprendizaje significativo de dicho

saber y esto fue lo que sucedió en el aula de clase durante la aplicación de la secuencia didáctica *Las palabras de ida y vuelta* porque los niños plasmaron en la escritura sus experiencias de vida, dejando en evidencia sus representaciones mentales en el espacio de reflexión y debate en torno a la convencionalidad de la escritura ortográfica.

Por otro lado, el proceso de enseñanza de la escritura ortográfica y su relación con la conciencia fonológica desde la unidad de análisis: *polivalencia gráfica* fue complejo en tanto estuvo atravesado por lo que Sardi (2013) llama incidentes críticos “[...] se trata de recuperar escenas de la experiencia en la residencia donde una situación del orden de lo imprevisto deviene una zona de incertidumbre para el residente e instala una sensación de estar desubicado, incómodo en la práctica situada” (p.27) porque al llegar al aula de clase no sólo me encontré con 24 estudiantes que presentaban faltas ortográficas en sus textos, sino con múltiples realidades que me hablaban de la muerte, el abandono, la pérdida, la unión, la felicidad, las tragedias... Cuando leí sus primeros relatos sufrí una desajuste a nivel conceptual y pedagógico porque no esperaba encontrarme con situaciones de vida tan fuertes, en ocasiones quedé paralizada y no tenía claridad de cómo debía actuar, cómo orientar a mis estudiantes y sobre todo cómo presentar la discusión de la escritura ortográfica y su relación con la conciencia fonológica desde la unidad de análisis: *polivalencia gráfica* como un referente fundamental y necesario para el aprendizaje convencional de la escritura.

Todo esto es el conjunto de angustias que me invadieron al iniciar la práctica pedagógica, lo cual, en muchas ocasiones me llevó a que pusiera en duda la pertinencia de la propuesta de investigación dado que al leer y convivir con situaciones de vida tan complejas me preguntaba de qué servía enseñar a escribir convencionalmente, para qué las normas ortográficas y peor aún, ¿qué sentido tenía conversar y dialogar acerca de la inexistencia de la biunivocidad absoluta y por ende la existencia de la polivalencia gráfica? A pesar de mis dudas y vacilaciones no desfallecí y

al final quedó la sensación de que la interacción en el aula de clase fue exitosa porque los niños rompieron con esquemas tradicionales y se arriesgaron a equivocarse, además de expresar con más soltura y confianza sus ideas y pensamientos en torno a elementos convencionales y normativos de la escritura ortográfica.

La discusión en torno a los procesos de enseñanza-aprendizaje de la escritura ortográfica en relación con la conciencia fonológica desde la unidad de análisis: *polivalencia gráfica* continúa abierta, porque es un campo disciplinar que no se agota fácilmente, continuamente se están poniendo a prueba nuevas estrategias e intervenciones en el aula para que los docentes y estudiantes tengan mejores experiencias de enseñanza-aprendizaje con dicho saber.

5. Conclusiones

- El desarrollo de la investigación educativa *Los procesos de enseñanza-aprendizaje de la escritura ortográfica en relación con la conciencia fonológica desde la unidad de análisis: polivalencia gráfica* deja en evidencia que la propuesta es pertinente para el campo de la educación y específicamente para el área de lengua castellana dado que es tema poco abordado por docentes investigadores y los aportes encontrados contribuirán significativamente en la teoría de los procesos de enseñanza-aprendizaje de la escritura ortográfica.
- La experiencia de práctica profesional en el Centro Educativo Rural Juan de Dios Carvajal fue sin duda alguna altamente significativa porque como docente en formación viví una transformación a nivel personal y profesional. En primer lugar, porque el nivel de sensibilización frente a las problemáticas y realidades de los estudiantes se agudizó,

- haciendo de mí una mujer más atenta y dispuesta a escuchar sus voces, en segundo lugar, porque profundicé en mis intereses conceptuales encontrando una ruta más sólida y firme.
- Se observó que el proceso de aprendizaje de la escritura ortográfica en relación con la conciencia fonológica desde la unidad de análisis: *polivalencia gráfica* fue significativo para los estudiantes en tanto que la relación con el conocimiento se estableció mediante espacios dialógicos que permitieron la reflexión y discusión del carácter convencional de la escritura ortográfica, logrando descentralizar el conocimiento para analizar sus componentes y de ese modo elaborar nuevas re-conceptualizaciones y reconfiguraciones en torno a lo normativo.
 - Los espacios diseñados para el diálogo y reflexión en torno a la convencionalidad de la escritura ortográfica fueron muy efectivos porque permitieron que los estudiantes plantearan sus representaciones mentales respecto a la norma establecida para notar la escritura de las palabras. Se evidenció capacidad para interpretar los criterios convencionales de la ortografía y tomaron conciencia de la existencia de la norma como parámetro que regula la escritura en términos de lo legible y coherente, pero a su vez, comprendieron que a pesar de la inexistencia de la biunivocidad absoluta de los grafemas con los fonemas esto no es un impedimento para expresar las ideas, pensamientos y sensaciones a través de la escritura.
 - El marco teórico y la discusión a nivel procedimental llevada a cabo en esta investigación no se agota en los planteamientos propuestos, al contrario, queda la puerta abierta para retomar situaciones de carácter conceptual en un futuro, dado que dichas teorías se actualizan constantemente, lo que permite incorporar nuevas reflexiones a favor de los procesos de enseñanza-aprendizaje de la escritura ortográfica.

- Se corroboró que la conciencia fonológica ocupa un lugar muy importante en el aprendizaje de la escritura ortográfica, pese a ser un campo problematizador para dicho saber, porque se logró poner en discusión la convencionalidad de las palabras mediante el análisis de las grafías en correspondencia con los sonidos. Esto contribuyó significativamente a que los niños se apropiaran del conocimiento y tomaran conciencia respecto al uso de las grafías en palabras que tienen múltiples posibilidades de escritura debido a la existencia de la polivalencia gráfica.
- Finalmente, la satisfacción de que los resultados alcanzados fueron los esperados, sobre todo, porque el proceso nos transformó e hizo de nosotros, sujetos más entregados y apasionados por el mundo de las letras.

UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA

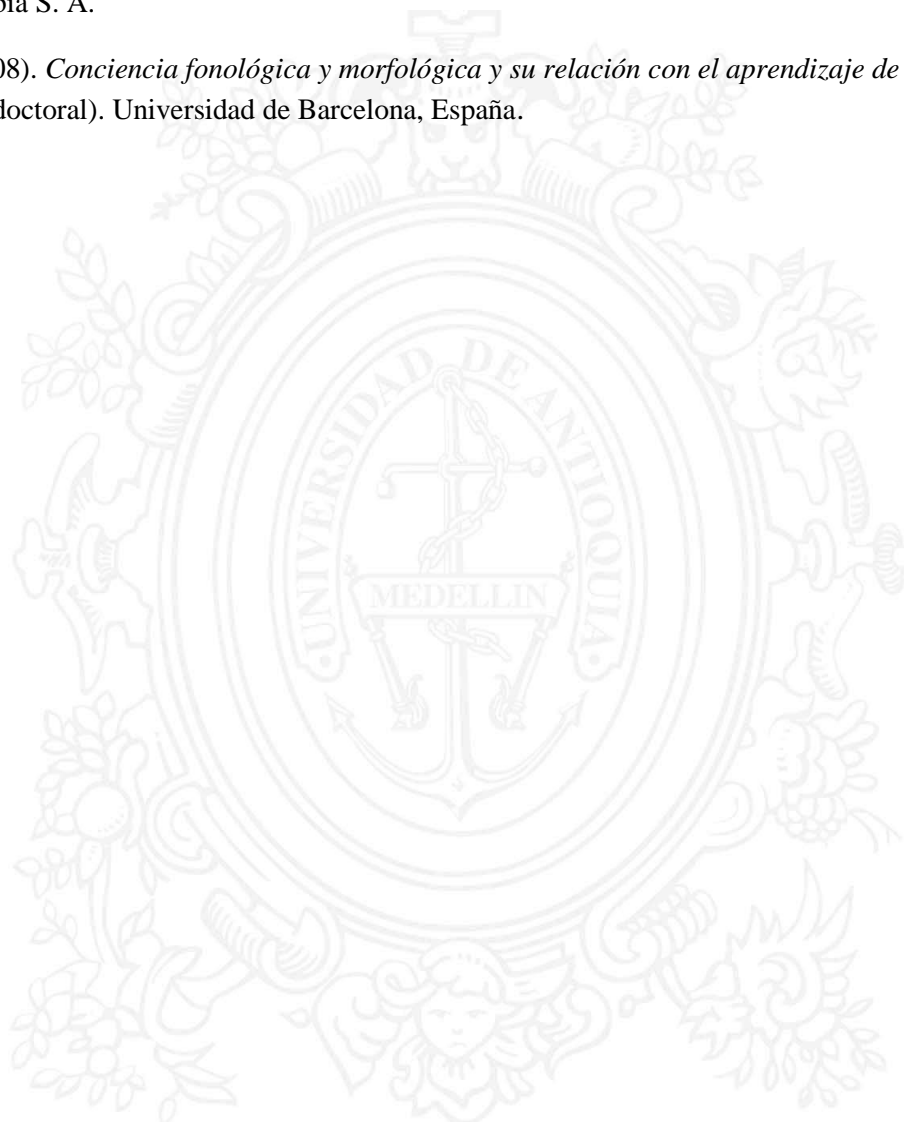
1 8 0 3

Bibliografía

- Alisedo, G., Melgar, S., y Chiocci, C. (1999). *Didáctica de las ciencias del lenguaje Aportes y Reflexiones*. Buenos Aires: Paidós.
- Cantoalegre. (Productor). *El gato Garabato*. (DVD). De <http://www.musicalibre.com.co/CantayJuega/Karaokes/ElGatoGarabato.aspx> (Recuperado, enero 2014).
- Carlain, N. y Duffaut, N. (2011). *Qué leen los animales antes de dormir*. España: Juventud.
- Ferreiro, E. y Teberosky, A. (1982). *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño*. México: Siglo XXI.
- Freire, P. y Macedo, D. (1987). *Alfabetización. Lectura de la palabra y lectura de la realidad*. Barcelona: Paidós.
- Gómez de Morais, A. (1995). “Escribir como se debe”. En: A. Teberosky, y L. Tolchinsky, *Más allá de la alfabetización*. Buenos Aires: Santillana.
- González, C., y Alabau, P. (2005). *La mujer que cocinaba palabras*. España: Anaya.
- Hernández, F. (2007). Narrativas en torno a las subjetividades en la escuela primaria. *Perspectiva, Florianópolis*, 25(1), 171-206.
- Kasza, K. (1993). *Choco encuentra una mamá*. Colombia: Norma.
- Kaufman, A. M. (2005). Cómo enseñar, corregir y evaluar la ortografía de nuestros alumnos... y no morir en el intento. *Lectura y vida*, 26(03), 6-20.
- Lerner, D. (2012). *Leer y escribir en la escuela: lo real, lo posible y lo necesario*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Maya, T. (2008). “Pinto la cara del sol”. En: *Dibujo rítmico trazos y garabateo*. Colombia: Cantoalegre.
- Maya, T. (2008). “La gallina blanca”. En: *Dibujo rítmico trazos y garabateo*. Colombia: Cantoalegre.
- Prevet, J. (2012). *Para hacer el retrato de un pájaro*. Bogotá: Kalandraka.
- Sardi, V. (2013). *Relatos inesperados. La escritura de incidentes críticos en la formación docente en Letras*. La Plata: Editorial de la Universidad de La Plata.
- Signorini, Á. (1998). La conciencia fonológica y la lectura. Teoría e investigación acerca de una relación compleja. *Lectura y vida*, 19(03), 15-22.
- Suarez, D. (2007). Docentes, Narrativa e Investigación Educativa La documentación narrativa de las prácticas docentes y la indagación pedagógica del mundo y las experiencias escolares. *Eccleston. Formación Docente*, (3), 1-30.

Real Academia de la Lengua Española. (2010). *Ortografía de la lengua española*. Bogotá: Planeta Colombia S. A.

Ribeiro, S. (2008). *Conciencia fonológica y morfológica y su relación con el aprendizaje de la escritura*. (Tesis doctoral). Universidad de Barcelona, España.



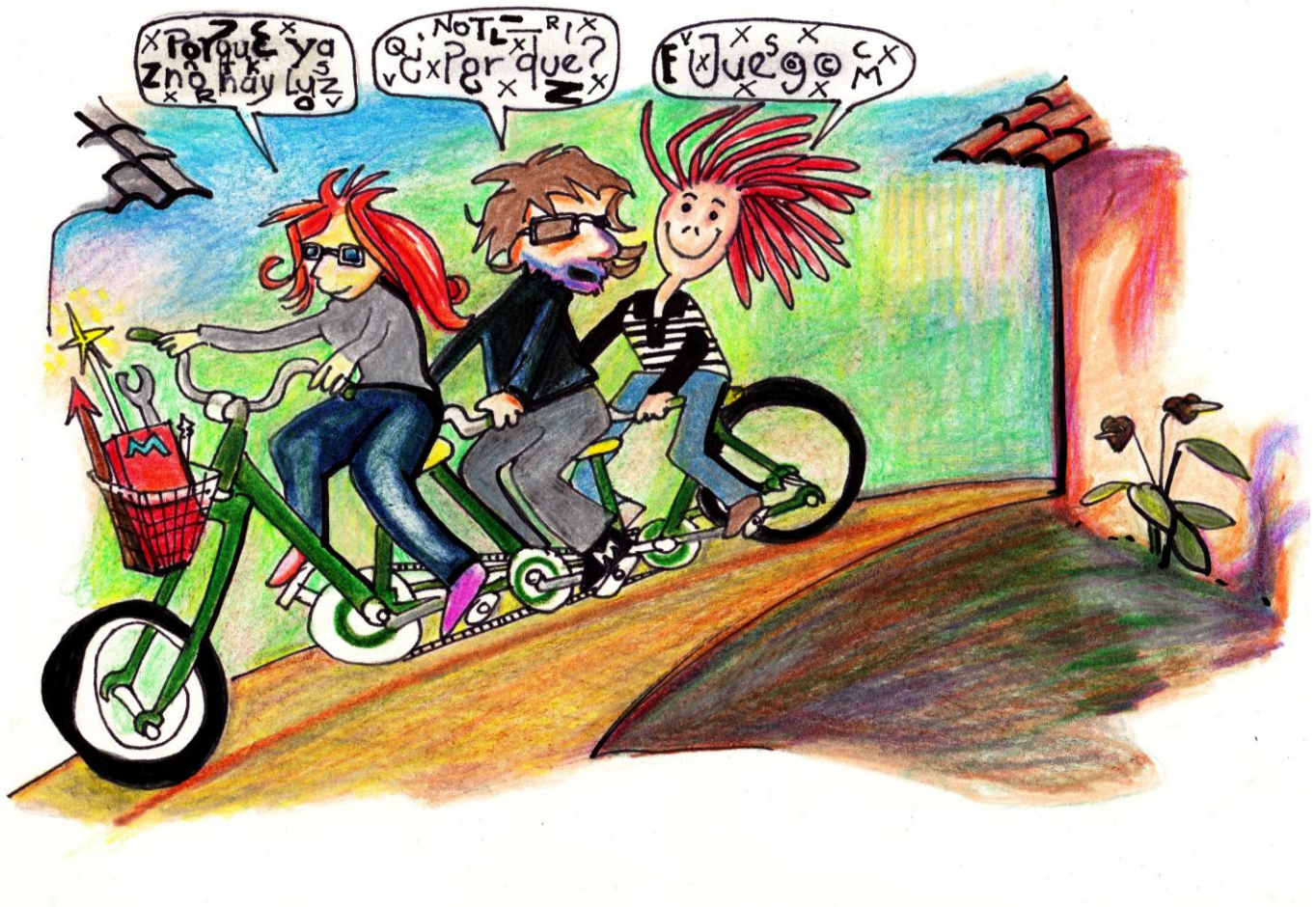
UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA

1 8 0 3

Anexo

A continuación se presentan algunas de las rimas e ilustraciones que hace parte de la creación literaria.

Panchito es un niño
de pelo rojizo
su cuerpo es de trapo
y un cuento nos trajo.



1 8 0 3

Estudian las fallas
y al rato las hallan:
sonidos iguales,
grafías dispares.



DE ANTIOQUIA

1 8 0 3

Escribe con zeta
la familia secreta
pues un turco la trajo
y aquí se quedado.



DE ANTIOQUIA

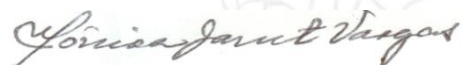
1 8 0 3

Informe financiero

UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA FACULTAD DE EDUCACIÓN CENTRO DE INVESTIGACIONES

Proyecto: *Los procesos de enseñanza-aprendizaje de la escritura ortográfica y su relación con la conciencia fonológica desde la unidad de análisis: polivalencia gráfica.*

	Presupuesto	Ejecución
PASANTÍAS Y EVENTOS		
IV Congreso Iberoamericano de Pedagogía	S.P. 753550	500.000
Total pasantías y eventos	500.000	500.000
TRABAJO DE CAMPO		
Municipio de Jardín	S.P. 751043	400.000
Municipio de Jardín	S.P. 757708	400.000
Municipio de Jardín	S.P. 764354	300.000
Total trabajo de campo	1.140.000	1.100.000
MATERIAL FUNGIBLE		
Datecsa (sep. 2014)		326
Facultad de Educación		339.674
Total material fungible	300.000	340.000
	1.940.000	1.940.000



MÓNICA JANET VARGAS GUZMÁN
Coordinadora Proceso Administrativo

UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA

1 8 0 3