

# Identidad, Significado Personal y Escritura: Escribir para re-conocerse<sup>1</sup>

Emilia Márquez Montes  
Facultad de Humanidades y Educación  
Universidad de Los Andes

## Resumen

La investigación se centra en el estudio de rasgos de identidad y de significado personal en producciones escritas de un grupo de participantes, acompañadas con un modelo pedagógico de lectura y de producción de escritura. El propósito de la investigación es determinar la identificación de una voz propia situando identidad personal y social, en elaboraciones escritas, para favorecer procesos de organización conceptual. El estudio se enfoca en un grupo de 10 informantes femeninas, insertadas en la escolaridad, asistidas en un ambiente resiliente, y provenientes de entornos familiares socialmente deprimidos, altamente estresantes y conflictivos que les han generado situaciones de riesgo en sus trayectorias vitales. La metodología de investigación es cualitativa, a través de un acercamiento de estudio de caso que pretende identificar cómo recuperan su propia voz y autoestima las informantes, a través de experiencias lectoras generadoras de escrituras personales propuestas en un espacio de apoyo educativo. La organización de situaciones de lectura y escritura pretende distanciarse de la visión escolarizada reproductiva, en la idea de generar un espacio de producción que permita distinguir rasgos de identidad discursiva, a partir de la organización de textos escritos producidos por ellas.

Identidad, proceso de escritura, representación cognitiva, vulnerabilidad, resiliencia.

---

<sup>1</sup>Este artículo forma parte de un proyecto de investigación adscrito al CDCHTA- ULA con el código H-1501-15-04-B.

# **Identidad, Significado Personal y Escritura: Escribir para re-conocerse**

## **Abstract**

The investigation is based on the studies of characteristic's identity and the personal meaning in written productions from a group of participants that are guided with an educational reading and writing model. The article research's purpose is determinate the identification of an own voice placing the personal and social identity in written works, with the intention of favor the process of conceptual organization. The study is focus on a group of ten women students that lived in an environment where people can return to a normal state after they experiment critical and unusual situations (like depressed, stressful and highly troubled family setting) that have generated a position of risk in their vital trajectory. The investigation methodology is qualitative, through the rapprochement of the study that expects recognize how the participants recover their own voice and their self-esteem through some reading experiences generator of personal writings that are proposed in an educational support space. The organization of writing and reading situations pretend to grow apart the educational reproductive view, with the idea of generate a production area that permit distinguish characteristic of discussion from the organization of written works produced by them.

**Keywords:** Identity, writing process, cognitive representation, vulnerability, resilience

## El Problema.- ¿Escribir, para quién?

En la actualidad, un porcentaje de nuestra población enfrenta en sus trayectorias vitales una serie de situaciones o eventos severamente estresantes y acumulativos, denominados adversidades desde las teorías que estudian la resiliencia humana. Estos acontecimientos que marcan la vida de las personas requieren de una plataforma personal y comunitaria, que les permita transformar muchas de estas experiencias negativas en impulsos para asumir los retos que deben confrontar cuando se insertan en otros entornos sociales, particularmente el escolar.

La situación educativa centrada en las deficiencias y factores de riesgo vividos por estudiantes vulnerables, generalmente se concentra en las patologías. Esta postura es el resultado de ideas que llevan a los docentes a pensar que sus destinatarios continuarán irremediamente estos ciclos de abusos y violencia, fracturando la posibilidad de proveerles de herramientas, que no niegan la dificultad, pero que generan la promoción de resiliencia a partir del fortalecimiento de las capacidades de los alumnos.

Este escenario de investigación pasa por analizar las propuestas en relación con la formación de lectores y escritores en la escuela primaria y secundaria, que se desarrollan en el ámbito venezolano. El objeto de análisis de numerosos estudios, ha mostrado una visión de enseñanza desmarcada de la realidad que vive el estudiante y el uso de métodos que imponen lectura y escritura como ejercicios o tareas escolares mecánicas, pero que poco se vinculan con las vivencias y situaciones experimentadas por los participantes. Además, la escuela no toma en cuenta la forma como el proceso vivencial del conocimiento permite establecer una relación sentimental básica, como primera instancia de significatividad.

Desde el pensamiento de Arboleda (2005):

Sólo mediante la interiorización de un conocimiento es posible su transformación; esta es siempre el resultado del proceso de su examen, aplicación, asimilación. Podría decirse inclusive que tal

transformación pasa por la experiencia transformadora que en varios aspectos ha vivido en sí mismo el sujeto (p.131).

Las situaciones didácticas organizadas en los espacios educativos obvian por completo las experiencias de vida de los destinatarios acompañados. Las tareas de lectura y escritura exigen respuestas biunívocas que cada estudiante debe elaborar, para cumplir con la rutina, pero que no le brindan la oportunidad de transformar el conocimiento intelectual ni vivencial. No existe la oportunidad de construir una voz propia que se fomenta interpelando y diferenciando en lo leído y en lo escrito los argumentos propios, ideas o sentires, producto de las vivencias experimentadas en la vida cotidiana.

Estas ideas señaladas pueden apoyarse en lo planteado por Hernández (2009), en sus estudios enmarcados sobre la escritura académica, advirtiéndole que las producciones escritas no pueden verse como "artefactos lingüísticos autónomos" (p.20), distanciados de los contextos sociales de acción. Por el contrario, las situaciones de escritura deben partir de la recuperación de la voz propia de los participantes, fundadas en experiencias de vida que develen su propia identidad; para de este modo, avanzar hacia la construcción de una voz de autoridad que les permita sentirse miembros de una comunidad, en primer lugar, de la suya y, luego, de las comunidades académicas donde se inserta en el proceso de formación.

El acercamiento a la realidad escolar pone en evidencia que la mayor parte de las expectativas relacionadas con la escritura en la escuela están dedicadas, en algunos casos, al dominio de la gramática, la ortografía y la caligrafía, en tareas de reproducción que excluyen demostrar el proceso de escritura como una práctica situada que implica la construcción activa de significados particulares.

No puede obviarse en el caso de este estudio, las vivencias y situaciones de marcada desventaja social experimentadas por grupos sociales, provenientes de realidades donde no es lo académico y sus instancias precisamente el marco en el cual visualizan su proyección social. Sumado a esto, se sitúan en una visión de sí mismos "como

gente sin conocimiento letrado”, por lo tanto sin autoridad, para expresar ideas en torno al objeto de conocimiento, lo cual imprime un sentido de inferioridad y de poca confianza personal para asumirse con la jerarquía necesaria en la comunidad de lectores y escritores autónomos. Las ideas de Márquez (2012) a partir de sus estudios resaltan situaciones al respecto de esta problemática:

...se acentúa en este mismo entorno, mediado por la interacción o vivencia institucional el lugar ocupado socialmente, demandando exigencias económicas, culturales y académicas, que evidencian la diferencia entre estudiantes que pueden responder y los que no, de acuerdo a los patrones de quien demanda, generando tensiones en los alumnos, ante la convicción de no poder salir nunca del sitio ocupado ; de la ausencia de herramientas personales para hacerlo, porque el estigma y la constancia de la descalificación y su intensidad niegan esta posibilidad (p.18).

Las consideraciones anteriores dejan ver una vez más, la necesidad de proponer otras posibilidades a los grupos de estudiantes que asisten a la escuela, pero sobre todo a los más vulnerables social y económicamente. Así pues, demanda a los docentes entender la “literacidad” como una práctica social ligada a múltiples perspectivas coherentes con las dimensiones que conforman al ser humano en la sociedad. Se trata, además de generar una propuesta alternativa que debería permitirles a los estudiantes superar la ansiedad producida al sentir que “no pueden” o “no son capaces” de responder a la metodología impuesta, lo que lesiona con mayor fuerza su autoestima.

Las actuales prácticas de lectura y escritura, no reconocen la identidad personal y social de los estudiantes como factores ligados a la construcción de significados, es necesario señalar acá la forma como el ser humano establece relación con la realidad, y en palabras de Vergara (2011) este tema implica la mediación de dos factores:

El primero, los recursos cognitivos que tiene el sujeto para conectarse con su medio (físico e interpersonal)...el segundo, las

experiencias emocionales que se van constituyendo como filtro selectivo tanto de lo que se percibe como de la forma en que se va interpretando y construyendo las teorías sobre uno mismo, el mundo y los otros (p.34).

La identidad se manifiesta mediante operaciones lingüísticas articuladas a partir de funciones de diferenciación y generalización, lo singular de cada persona y el nexo común con los otros. Esta operación demanda actividad cognitiva, uso de recursos simbólicos para identificarse, implica según Hernández (2007) reflexión y capacidad narrativa, condiciones que hacen posible irnos integrando para componer los relatos de nuestra propia vida.

Los escritores llevan la impronta de su yo autobiográfico a la producción de escritura, si esta situación no es advertida por los docentes mediadores, los escritos se convierten en tareas reproductivas que obvian la naturaleza dialógica de sus teorías propias, con las de los otros en la creación de significados escritos. Dialogamos con las ideas de autores producidas en variedad de portadores textuales, con los pares, con nosotros mismos cuando configuramos opiniones escritas sobre un tema de estudio, es la forma de apropiarnos de los diversos temas, pero también es la posibilidad de ir construyendo un repertorio personal que apoye la elaboración escrita.

Las preguntas que surge para orientar este estudio sería ¿Qué auto-concepto y proyecciones de sí mismas, configuran las participantes en sus producciones escritas? ¿Cuáles rasgos de significado personal se distinguen en las escrituras producidas por un grupo de destinatarios, como evidencias de una voz propia de identidad y de construcción discursiva cognitiva y conceptual? ¿Qué categorías de identidad y representación cognitiva, se pueden identificar en las producciones escritas desarrolladas? Las respuestas a estas interrogantes se ubicarán desde una perspectiva de promoción y autonomía de la tarea de escribir, intentando aportarle al grupo de informantes autoridad y competencia como escritoras, teniendo presente que la escuela y la cultura letrada desde sus prácticas les desautoriza su saber y decir, al no ajustarse sus producciones o registros a los condiciones requeridas para desarrollar

competencias escritoras.

**Propósitos del estudio:** Explorar rasgos de construcción discursiva de identidad y reelaboración de significados personales, como evidencias de representación cognitiva-conceptual en producciones escritas, de un grupo de participantes femeninas vinculadas a un programa de apoyo resiliente.

## **Fundamentos teóricos**

### **Una Mirada teórica: Trayectoria humana y desarrollo cognitivo**

El pensamiento y su poder de representación asigna a la condición humana innovadoras posibilidades relacionales con el mundo y con los otros seres humanos; para la especie humana aclaran de Zubiría, M. y de Zubiría J. (2002), el pensamiento le permite la representación, pero va más allá, viabiliza la capacidad para proyectarse, no sólo tenemos la capacidad de representar la realidad trasladándonos a tiempos y espacios ya vividos, sino que además tenemos la potestad de diseñar acciones para el futuro. Según estos autores "el pensamiento posibilita apropiarse la biografía y ser a la vez artífices de un destino" (p.9).

Este poder que implica el manejo del pensamiento nos hace volver la mirada al problema de la desigualdad social y a la distribución cultural injusta, nos ubica en un mapa social cruzado por la marginalidad y la exclusión, que educativamente valiéndose de mil excusas no desarrolla propuestas reales para favorecer el dominio de herramientas de pensamiento y de prácticas de intercambio como la lectura y escritura, desde un posicionamiento que realmente brinde condiciones para ejercer la ciudadanía.

Retomando a de Zubiría et al. (2002) sería preciso, dado el propósito de este estudio, señalar algunos contenidos relacionados con el pensamiento, estudiados por estos autores, que permitirán determinar en las producciones escritas de las participantes el manejo del aspecto

cognitivo. En este sentido, un primer elemento advertido es denominado pensamiento nocional, ubicado como las ideas más elementales y que apoyados en Ausubel (1983) designa conceptos primarios referidos como agrupaciones de cosas, agrupamientos de acciones y/ o relaciones. Esta noción constituida en instrumento de conocimiento hará posible la inclusión de los objetos en una clase, predicar e ir conociendo sobre la realidad asignando hechos singulares, estableciendo además nociones relacionales arriba-abajo, cerca-lejos.

Es necesario aclarar en este camino de reconstrucción del objeto de conocimiento que éste ya existe cuando el ser humano nace, las cosas están allí, las nociones en cambio son construidas a partir de la interacción con el mundo físico y social, y es aquí donde es importante resaltar que en este interactuar con las cosas es el contacto con otros seres humanos, con otros adultos padres o sustitutos, abuelos, hermanos, maestros, los que van a acompañar y favorecer o no el avance intelectual de acceso a un repertorio nocional elevado.

El avance intelectual pareciera estar provisto al ingresar a la escuela, el niño se integra al espacio educativo gracias a un intenso trabajo cognoscitivo equipado de representaciones, el tránsito del pensamiento nocional ahora al pensamiento conceptual es la prioridad; distinguir nociones de conceptos. Y en este avance cualitativo del pensamiento es necesario "desarmar" los marcos nocionales del estudiante como prerrequisito para favorecer el aprendizaje conceptual.

Esta afirmación anterior nos lleva a una reflexión que apunta a la escuela y a sus prácticas pedagógicas, pues facilitar el avance, y esta vez desde un carácter formal, implica metodológicamente desmontar la pre-teoría nocional construida por el niño que ingresa al espacio del aula. Esto supone diseñar un entramado didáctico muy bien pensado, que involucra la actividad mental de los grupos clase para propiciar la modificación de sus esquemas mentales, construidos y asimilados, desde los instrumentos cognitivos adecuados para el momento evolutivo vivido.

El acceso al mundo de los conceptos va a depender del



desmontaje de los marcos referenciales nocionales, irrumpir con el esquema nocional es la tarea pedagógica del docente en este momento escolar que el estudiante vive, y aquí afiliados nuevamente a las ideas del profesor de Zubiría et al. (2002) apuntamos: "Sin ninguna resistencia racional se debe confundir, problematizar y mostrar a los pequeños que aunque ellos creen que saben, en verdad, no saben"(p.65).

Ante este planteamiento del autor, se podría apuntar que es la proyección del docente sobre su papel reflejada en la actividad práctica, lo que va a permitir a sus estudiantes, dudar de sus saberes, propiciando la divulgación del conocimiento elaborado desde las diversas disciplinas, partiendo de lo más actualizado de las áreas del conocimiento. Esta interacción hará posible verificar diversas perspectivas de abordaje de ese conocimiento que él expresa de una determinada manera, para desmontarlo mediante la reflexión.

Sin este apoyo pedagógico adecuado los contenidos o saberes que los alumnos manejan no resultarán "removidas", para comenzar a pensar en otras probabilidades o respuestas, en nuevos argumentos o formas conceptuales de interpretación del mundo. Tendríamos que revisar con respecto a esto además, ciertas prácticas comunes en las instituciones formativas, en las que el docente maneja el conocimiento sin confrontarlo con la posibilidad pensante de sus estudiantes o, en otros casos, con la aceptación sin cuestionamiento constructivo de los saberes expresados por éstos. Y en cuanto a esta realidad, no sólo es la desautorización o descalificación de sus nociones lo que realmente ayuda a construir nuevas preguntas y respuestas, sino las demostraciones didácticas pertinentes que favorezcan las disonancias cognitivas, la duda acerca de lo que "cree que conoce", para buscar nuevas rutas o respuestas, que harán viable su avance intelectual.

Las líneas de pensamiento ahora a ser apoyadas desde la actividad pedagógica pueden favorecer la divagación y especulación, forjando el camino argumentativo y de fundamentación de las ideas elaboradas, pero además deberá atender a las "complejas redes conceptuales de la cultura" para lograr adentrarse en la estructura organizada desde la ciencia, la cual favorecerá la reconstrucción de ese

sistema jerárquico de proposiciones que darán contenido a las operaciones mentales propias de este momento del pensamiento.

## **Escribir para reflexionar y dignificarse**

Desde el análisis del apartado anterior en el que de Zubiría et al. (2002) muestra el tránsito de pensamiento ocurrido en el escolar, valdría la pena preguntarse cómo la escritura es potenciada en el ámbito del aula desde la perspectiva específica de la escritura reflexiva, para forjar las redes conceptuales y su avance en este proceso de composición de la producción escrita.

La escritura reflexiva se distingue de la escritura mecánica, que pareciera ser el lugar común en las prácticas pedagógicas de la escuela. Si nos adentramos en las rutinas generales de las aulas de clase, no es en el proceso constructivo precisamente en el cual discurren las estrategias y actividades del aula, sino en rutinas de carácter reproductivo que de algún modo reflejan lo que sucede con respecto a la composición escrita. La conceptualización de Miras (2000) de la escritura reflexiva, nos plantea una dinámica relacional con la configuración de identidades y dignificación de las mismas:

La escritura, y en especial la escritura reflexiva significa poder. Tratar de conseguir que los alumnos se hagan con él nos parece un objetivo irrenunciable de la escolarización. La escritura reflexiva es uno de los instrumentos más potentes, que le podemos transmitir para ayudarles a aprender y para que sean capaces de seguir aprendiendo a lo largo de su vida. (p.78)

Las ideas de Miras (2000) entretejen un planteamiento presente en este estudio, el desafío que representa incluir en el espacio escolar a los que "quedan fuera" del tejido social debido a múltiples razones de vulnerabilidad, condiciones estructurales de pobreza, entre otras, situación excluyente que les niega además la conciencia de ciudadanía y la posibilidad de proyectarse positivamente en sus vidas.

Estas posibilidades que el entorno escolar como espacio de resiliencia debe hacer asequible para ciertos grupos sociales,

necesariamente obliga a re- significar actividades lectoras y de producción escrita propuestas a los participantes de las aulas de clase, producto de la revisión en las propias representaciones de los docentes acerca de lo que verdaderamente aportan a los escolares estos procesos. Implica tener presente en la producción escrita la perspectiva del diálogo-monólogo como construcciones que se van entramando en el texto escrito (Vigotsky 1997 cit. por Miras 2000).

La posición anteriormente señalada va evidenciando la complejidad del proceso de escritura, pero también lo que puede ir generándose si la representación de quien acompaña la tarea de escritura va más allá de ubicarla como mera transcripción de un código. Escribir ya no es solo un producto (lingüístico) o un proceso (cognitivo), sino una práctica situada, social, material, ideológica e histórica (Canagarajah 2003 cit. en Zabala 2011). Ubicarla de este modo, implica dar valor a las representaciones o aportes de los participantes en el proceso de producción escrita, conociendo las estrategias que utilizan para ir construyendo desde su propia subjetividad, textos escritos adecuados a las convenciones retóricas.

De modo que, la producción escrita va a facilitar el reflejo de ideas, pudiendo darle forma a estas representaciones, para revisarlas en formato escrito; pero además, escribirlas va a ayudar a –retenerlas-facilitando la reflexión acerca de lo contenido en esas conjeturas o suposiciones. Escribir de este manera, admite razonar acerca de lo que expreso sobre determinado aspecto, buscando supuestos y argumentos válidos personales, pero con la posibilidad de confrontarlos con otros puntos de vista o con nuevos elementos antes no observados.

Escribir desde esta concepción, supone nuevas vías para dar andamiaje a posicionamientos y a construcciones conceptuales de los estudiantes claras y mejor definidas; ilaciones apoyadas también en progresiones conceptuales más agudas, que van agilizando formas de pensamiento potenciadas mediante el proceso de escritura. Estas serían herramientas poderosas para fortalecer aquellos sectores de la población vulnerables que requieren de acompañamiento eficaz, para mirarse a sí mismo como personas dignas, con el acceso a recursos

simbólicos y materiales que les proporcionan posicionamiento como miembros activos, en un orden social jerarquizado determinado por los usos del lenguaje.

## Metodología:

La perspectiva metodológica bajo la cual se desarrolla esta investigación es la metodología cualitativa, desde un enfoque etnográfico y de estudio de caso.

Este estudio adopta una metodología de corte descriptivo, que permite revelar y comprender las representaciones propias del yo en producciones escritas generadas por las participantes del estudio. Del mismo modo, se determinan en principio algunas categorías iniciales de estudio para propiciar el análisis de las situaciones de escritura y de las producciones de las participantes, orientando la búsqueda hacia aspectos como el tipo de instrumento cognitivo evidenciado, indicadores de identidad y otros específicos al discurso escrito producido.

Las categorías del estudio se expresan en el siguiente cuadro:

Dimensión	Categoría	Subcategorías	Tipo de análisis
Cognitiva	Análisis de instrumento de conocimiento	Nociones Conceptos Categorías	Discursivo y de contenido
Identidad	Análisis de aspectos identitarios	Autoconcepto Macro categorías Demográficas	Discursivo y de contenido

	Posicionamientos personales, lingüísticos y sociales.  Marcos de referencia esbozados.	Culturales  Deixis  Relacionalidad  Parcialidad	
Producciones escritas	Análisis de tipo de producción escrita.	Descriptiva  Narrativa  Explicativa  Argumentativa	Estructural del texto y de contenido

Cuadro 2. Adaptado de Teorías de Zubiría (2002) Bucholtz & Hall (2005).

El estudio es desarrollado en dos fases: la primera, de implementación junto al equipo de apoyo en el entorno de la investigación de situaciones que favorezcan espacios para generar escrituras, conectadas con lecturas o contenidos escolares, y sobre hechos o temas cotidianos personales que vivencian, movilizados de reflexión que promuevan positivamente la producción de escritos (de borradores y su revisión).

La segunda, de recolección y análisis de las escrituras en función de las categorías preliminares y de las que pudieran emerger durante el transcurso de estudio de las producciones escritas en la investigación. De igual forma, se recuperarán junto a este análisis las observaciones, evaluaciones y registros que los asesores e instructores del programa de compensación aportan en el desarrollo de la experiencia.

## **Participantes del estudio:**

Diez niñas y adolescentes en edades comprendidas entre 9 y 14 años, cursantes de Educación primaria, provenientes de extractos sociales vulnerables, participantes por sus características vitales de riesgo y abuso, de un programa de compensación familiar y escolar.

## **Técnicas e instrumentos de análisis:**

-Muestras de escrituras preliminares espontáneas o sugeridas, para identificar algunos indicadores de auto-concepto y proyecciones personales del grupo de estudio.

-Itinerario pedagógico con sugerencias de lecturas y consignas de escrituras a producir para ser desarrolladas por los asesores.

-Extractos de registro escrito y oral sobre el desarrollo del itinerario de actividades, apreciaciones y descripciones, como aporte al corpus del estudio por parte de asesores e investigadores sobre ejecución de itinerario.

-Codificación previa descriptiva e inferencial, con base en los indicadores señalados u emergentes, en las muestras o producciones recolectadas elaboradas por los informantes a partir del itinerario pedagógico sugerido y de otras producciones escritas derivadas del contexto de la institución.

En relación con este aspecto de codificación Rodríguez, Gil y García (1996) proponen momentos importantes con respecto a los códigos o formas de análisis de los datos, como modos de ir hacia la reducción de la información recolectada, empleando los códigos descriptivos al principio y los inferenciales al final. En el estudio aquí presentado los datos podrán ser sintetizados estableciendo las relaciones con algunas de las categorías previstas, "supuestos o anticipaciones de sentido" catalogadas así por Yuni y Urbano (2006), sin embargo, también deben ser valorados en los datos aportados, otros contenidos no necesariamente prefijados a partir de los constructos teóricos organizados en el estudio.

## **Discusión de los Resultados Preliminares:**

El trabajo con participantes vulnerables desde la mirada de la resiliencia, conlleva a percibir fortalezas más allá de la fragilidad humana observada en los grupos que han vivido o conviven en medios "insanos". Partir de una realidad unificadora o mítica esperada acerca de cómo debe ser, o deben responder los niños o adolescentes dadas unas características teóricas, no conduce en la mayoría de los casos a propiciar los entornos educativos que realmente les favorecerán para facilitar el manejo de situaciones de vida para su desarrollo.

Las primeras sesiones de trabajo no han sido fáciles en el sentido de propiciar en las participantes situaciones de escritura en las que puedan comenzar a establecer la relación entre ideas y producción escrita, esta consideración acerca de la escritura debe fomentarse, y la mayoría proviene de entornos familiares donde el contacto con la cultura escrita es muy limitada. Por otro lado, se han insertado en la escolaridad formal, pero sin recibir desde este acompañamiento escolar un acercamiento a la lectura y escritura que promueva su participación, o puedan ver relaciones importantes entre su vida y las exigencias de las tareas de lectura y escritura.

El estudio se desarrolla en el entorno conocido como "jardín" donde las participantes conviven diariamente, después de ser seleccionadas dadas sus condiciones familiares "precarias", espacios de pobreza absoluta o abandono que las ha expuesto a situación de calle o abuso de todo tipo. Lo particular del espacio brindado, es que mantienen la relación con el entorno familiar base, vuelven a sus hogares por la tarde, siendo acompañadas durante el día en actividades de apoyo a su escolaridad, han sido inscritas en instituciones formales educativas de la comunidad, y participan en actividades complementarias educativas: piscina, teatro, apoyo pedagógico, siendo permanentemente asesoradas y acompañadas por un equipo interdisciplinario (psicólogo, trabajadora social, psicopedagoga y docentes) a lo largo del día.

El análisis preliminar está basado en los registros de miembros del equipo que acompaña al grupo de niñas, del mismo modo, se

presentarán solo algunas muestras recolectadas al iniciar el acercamiento con el grupo de participantes.

*Registro Instructor (T) Estas tres clases de teatro han tenido como base el trabajo que realizan con la profesora (C) con un cuento titulado "Un puñado de semillas" dicho cuento tiene como situación central una situación difícil en la vida de una niña, la cual lucha con mucho trabajo para revertir las dificultades...*

*En la primera clase se les pidió con el objetivo de romper el hielo y de empezar el trabajo que representarían una situación feliz de su vida, la mayoría se enfocó en situaciones que nada tienen que ver con su núcleo familiar y con las situaciones en el hogar (a pesar de que en las orientaciones dadas se les puso algunos ejemplos como celebraciones de cumpleaños en casa) lo cual ya de partida nos da un indicio, las niñas no manifiestan, no manejan o sienten recuerdos inmediatos de su familia en situaciones de felicidad. Los trabajos que presentaron tenían más que ver con situaciones vividas en el jardín, ir a la piscina, o estar con sus amigas...*

Las anotaciones de la Informante (Instructor T) muestran parte de la realidad vivida por las participantes en el estudio con respecto a su vida familiar y a las experiencias o recuerdos gratos a evocar al lado del referente familiar. Es necesario resaltar que este inicio o relación con la escritura se ha pautado de este modo, partiendo de la lectura de algunos textos narrativos seleccionados para favorecer la escritura a partir de consignas, al constatarse junto con el equipo que acompaña a las participantes en el jardín, que el nivel de escritura y el interés por este proceso esbozado como posibilidad de escribir sus ideas, lo que piensen o sienten, es bastante difícil para ellas. Las niñas tienen edades entre nueve y catorce años, ubicadas en el nivel de educación primaria, parecieran rechazar las actividades que implican escribir.

Esta situación nos muestra un segmento de lo que componen las vivencias de las participantes con la lengua escrita, en primer lugar, se



puede presumir que el contacto con la actividad de escritura desde los núcleos familiares ha sido limitado, la mayoría de los padres de las participantes no se ubican en un nivel de alfabetización formal, y en segundo lugar, la experiencia escolar a partir de la inserción en instituciones educativas, apreciada desde las tareas que proponen a estas estudiantes no pone en evidencia a la escritura como actividad comunicativa y cognitiva.

Sin embargo, haciendo uso de la revisión teórica de lo que constituye el proceso de lectura y escritura, es difícil en la actualidad y en la realidad en la que las nuevas generaciones se movilizan permanecer ajenos a los usos sociales de la lectura y la escritura, tal como lo plantea Ramos (2009) "si la escuela está realmente interesada en promover la enseñanza de la composición escrita, debe organizar su enseñanza –de manera que la escritura sea necesaria para algo–"(p.59). En este caso, estos usos sociales junto a los usos personales de la producción escrita pudieran enfocar el interés significativo de los participantes para propiciar escrituras y comenzar a adentrarse en la complejidad de este proceso.

A continuación se analizan dos muestras de escrituras de informantes codificadas como C-1 y N-2. La Informante (C-1) de once años a partir de la consigna "¿Qué haría yo si fuera esta niña ante una situación difícil? luego de escuchar la narración del texto" "Un puñado de semillas", de Hughes y Garay; que narra la historia de una niña que debe resolver su vida luego de la pérdida de su abuela, con quien convivía trabajando la tierra, al verse obligada a abandonar el campo para quedar expuesta en la ciudad.

(C-1) produce un texto de una línea, en el que se percibe el uso identitario del yo junto a un posicionamiento personal.

*yo no sigo a los niños esos*

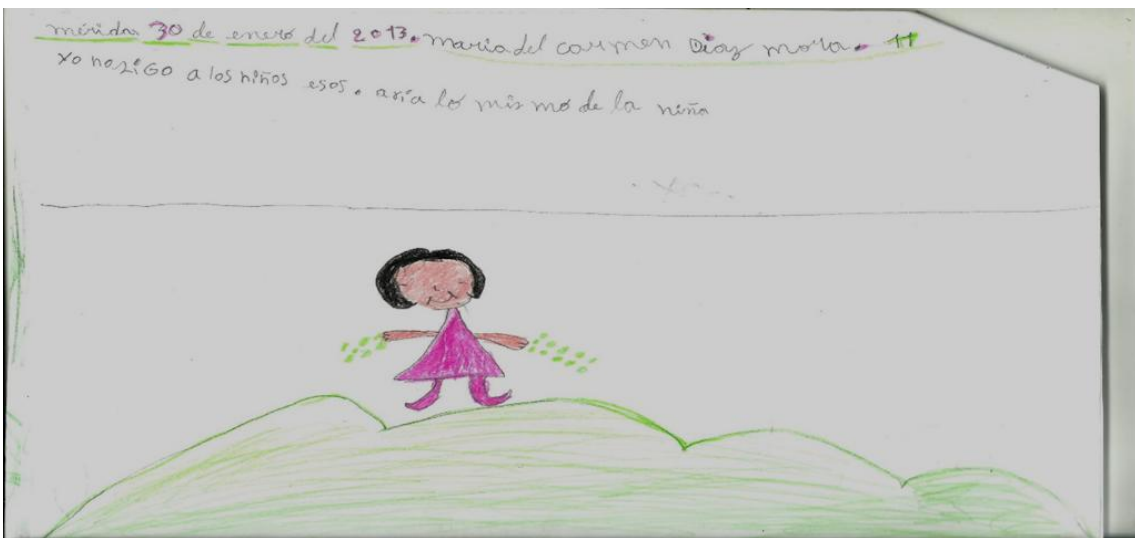
Para definirse a sí misma, se diferencia de los otros (los niños del relato), en cuanto a comportamiento social desde un principio de relacionalidad, la identidad surge en la relación con el otro. Brañez (2012) lo traduce como principio de indexicalidad, "las etiquetas, actitudes o facultades que utilizamos para construir a determinado personaje indexan una serie de características configuradas socialmente como positivas o negativas"(p.12)

Aunque no explica por qué no sigue a los niños, se infiere que se desmarca de los personajes del texto (viven en un basural y son perseguidos por la policía).

Lo señalado, nos permite reflexionar que a nivel cognitivo está presente la elaboración de una noción personal con respecto a conceptos y categorías contenidos en el texto escuchado, sin perfilar para nada en el escrito alguno de éstos como pobreza, duelo, abandono, sobrevivencia, procesos sociales complejos. Del mismo modo, se puede percibir alguna conexión con los valores representados por la niña de la trama: valentía, perseverancia.

La respuesta escrita no encadena ninguna premisa que a nivel estructural defina un tipo de texto específico. No desvincula el yo del contexto comunicativo y la escritura constituye una respuesta compuesta por dos oraciones yuxtapuestas.

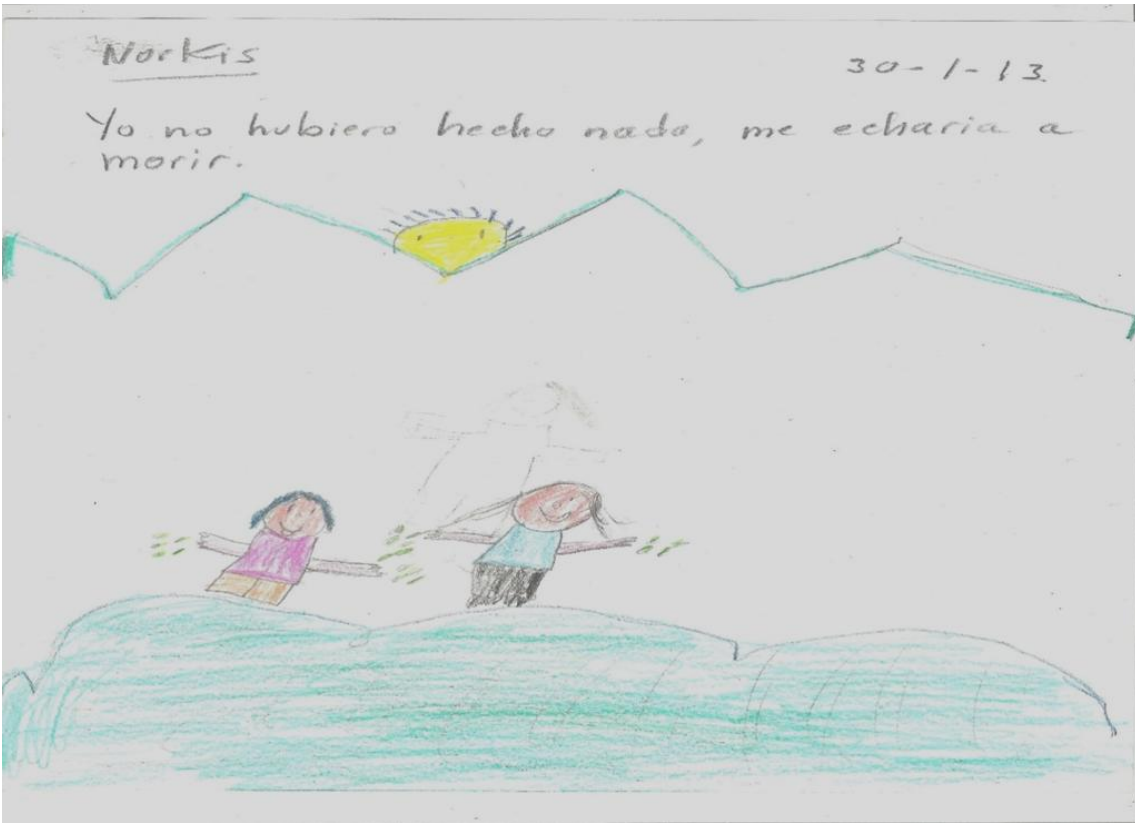
*Yo no sigo a los niños esos. aria lo mismo de la niña*



### Muestra informante (C-1)

Con respecto a la representación gráfica, establece una relación entre el título del texto y su narrativa, se perfila la elaboración de sentido conectada concretamente con los conceptos subyacentes al texto (sembrar semillas).

La segunda informante (N-2) de trece años, ante la pregunta sobre el mismo texto enuncia en una oración compuesta por yuxtaposición su posicionamiento personal, anteponiendo el yo en la respuesta. Realiza una sustitución léxica, reemplaza el yo sustantivo de la primera parte de la oración por el pronombre me, en la oración subordinada. Se observa la elaboración de una deixis anafórica, -me hace referencia al yo.



Su respuesta a nivel cognitivo hace evidente un manejo nocional de sí misma, y en este sentido resulta interesante revisar acá aspectos identitarios como el auto-concepto, definido por Palacios e Hidalgo (1992) cit. por Pérez Gómez (1998) como “lo que hace referencia al contenido, a las características o atributos que utilizamos para describir el conocimiento que tenemos de nosotros mismos, lo que pensamos que somos” (p.228).

Desde la dimensión de identidad, una de las categorías de estudio en este trabajo, la informante deja ver su posicionamiento en relación a la trama escuchada, se posiciona en forma directa:

*yo no hubiera hecho nada, me echaría a morir*

Aunque la producción escrita es limitada, la respuesta expresada deja ver su pensamiento, en este caso, un contenido sobre la apreciación de sí misma y de sus posibilidades personales. Es necesario resaltar acá la importancia de los vínculos afectivos en función de la conformación de la plataforma cognitiva, pues es mediante esta interacción afectiva que el ser humano vislumbra sus posibilidades y expectativas, fomentando la construcción de convicciones e ilusiones apuntaladas en el tipo de relaciones y de personas con la que establece "vínculos afectivos privilegiados" (Pérez ;1998).

Asumiendo este influjo afectivo y dada la realidad de las participantes, es de vital importancia el acompañamiento que reciben en el jardín, espacio que habitan diariamente el grupo de niñas, pues es a partir de estos intercambios socio-afectivos que pudieran resignificarse los procesos de estructuración simbólica de significados.

La informante N-2 representa gráficamente dos niñas esparciendo semillas, estableciendo una conexión válida, entre su representación y la elaboración comprensiva del texto. Sin embargo, su interpretación con respecto al posicionamiento personal en la producción escrita, pareciera realizarla desde una plataforma subjetiva entre el texto y su experiencia vivencial.

## **Conclusiones**

Finalmente, e intentando concluir la presentación de estos primeros hallazgos, se puede expresar que las producciones escritas revisadas advierten un nivel de elaboración alfabética, pero muy limitada en cuanto a producciones de tipo lingüístico, amplitud y repertorio léxico, ortográfico, (corrección o gramaticalidad, cohesión) lo cual nos plantea la problemática ya esbozada al inicio de este escrito, aun cuando la escuela trabaja aspectos tradicionales de la escritura (gramática prescriptiva) estas reglas no se actualizan al proponer tareas de escritura en las que no hay que copiar o reproducir, y aun en estas tareas reproductivas, la experiencia también nos muestra que los estudiantes no incorporan muchas de estas reglas.

Las participantes actitudinalmente muestran indisposición ante la tarea de escritura, y las respuestas escritas producidas a partir de la consigna son muy cortas y de extrema simplicidad, sin embargo, comunican ideas acerca de su posicionamiento personal esbozando nociones de sí mismas y de sus vivencias.

El papel central en el acompañamiento de las escrituras de las informantes debe empezar a mostrar estrategias de "negociación retórica" (Zavala; 2011), el acceso a la formalidad de los textos escritos, pero sin perder de vista su apreciación personal, revelándoles de esta manera que sus escritos están provistos de valores personales y puntos de vista. Esta representación hará posible concebir la lectura y escritura como formas de integrar su apreciación personal a construcciones conceptuales ligadas a temas y contenidos académicos, pudiendo armar discursos escritos con mayor creatividad y más cercanos con lo que implica componer la escritura.

Es necesario resaltar que el carácter exploratorio o inicial de esta situación de escritura aquí presentada, deja por fuera en esta primera fase una mediación por parte del docente. El desarrollo y continuidad de este estudio en línea progresiva, tenderá a fortalecer las escrituras evidenciadas en las muestras preliminarmente aquí analizadas, favoreciendo la producción de textos, dentro de una experiencia que movilice sus marcos de representación de la lectura y escritura, para que puedan concebir la realización escrita en una perspectiva de -re-escritura-revisión, como instrumento de estructuración del pensamiento, con potencial elaboración epistémica y reflexiva, en vías de propiciar un discurso escrito que les permita apreciarse, dignificarse y ejercer ciudadanía.

## Bibliografía

Arboleda, José. (2005) Estrategias para la comprensión significativa. Bogotá; Magisterio.

Brañez Roberto. (2012) La construcción discursiva de identidades "amixer" y "no amixer" en el espacio virtual. Recuperado el 8 de agosto de 2014 en [http://tesis.pucp.edu.pe/repositorio/bitstream/handle/123456789/1618/BRANEZ\\_MEDINA\\_ROBERTO\\_CONSTRUCCION.pdf?sequence=1](http://tesis.pucp.edu.pe/repositorio/bitstream/handle/123456789/1618/BRANEZ_MEDINA_ROBERTO_CONSTRUCCION.pdf?sequence=1)

Bruner Jerome. (1998) Realidad mental y mundos posibles. España; Gedisea.

Bucholtz Mary y Hall Kira. (2005) Identity and interaction: a socioculturallinguistic approach. Vol 7(4-5): 585-614. Recuperado el 20 de febrero de 2015 en <http://dis.sagepub.com/content/7/4-5/refs.html>

De Zubiría Miguel y De Zubiría Julián. (2002) Biografía del pensamiento. Estrategias para el desarrollo de la inteligencia. Bogotá; Magisterio.

Hernández, Joaquín. (2007) La formación de la identidad en el bachillerato: Reflexividad y marcos morales. Tesis para obtener el grado de Doctor en Ciencias en Investigación Educativa. Recuperado el 15 de junio de 2014 en <http://www.die.cinvestav.mx/Portals/0/SiteDocs/Investigadores/EWeiss/TDoctorado/JHGLaformaciondelaidentidadenelbachillerato.pdf>

Hernández, Gregorio. (2009) Escritura académica y formación de maestros ¿Por qué no acaban las tesis? Tiempo de educar, Vol. 10, Núm. 19. enero-junio. p.p 11-40.

Miras, Mariana. (2000) La escritura reflexiva. Aprender a escribir y aprender acerca de lo que se escribe. Infancia y Aprendizaje (89) p.p 65-80.

Márquez, Emilia. (2012) Pensamiento complejo en adolescentes

vulnerables. Alemania; Editorial Académica Española.

Pérez, Angel. (1998) La cultura escolar en la sociedad neoliberal. Madrid, España; Morata.

Ramos, Joaquín. (2009) Enseñar a escribir con sentido. Aula de innovación educativa, N°185.Octubre.p.p 55-63.

Rodríguez Gregorio, Gil Javier y García Eduardo. (1996) Metodología de la investigación cualitativa. Málaga, España; Aljibe.

Vargas Alfonso. (2013) Revisión entre iguales, escritura académica e identidad en la formación docente en una universidad colombiana. Universitat Pompeu Fabra. Revista de Educación, 353. Septiembre-Diciembre 2010, pp. 17-27.

Vergara Paula. (2011) El sentido y significado personal en la construcción de la identidad personal. Tesis para optar al grado de Magister en Psicología mención clínica infante juvenil. Universidad de Chile (91 paginas).

Yuni, José y Urbano Claudio. (2006) Técnicas para investigar. Recursos metodológicos para la preparación de proyectos de investigación. Argentina; Editorial Brujas.

Zavala, Virginia. (2009) La Literacidad o lo que la gente hace con la lectura y escritura. En Cassany D. Para ser letrados: Voces y miradas sobre la escritura. Barcelona; Paidós. p.p. 23-36.

Zavala, Virginia. (2011) La escritura académica y la agencia de los sujetos. Recuperado el 25 de agosto de 2014 en [http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci\\_nlinks&ref=000240&pid=S0123-4870201400010000200031&lng=es](http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_nlinks&ref=000240&pid=S0123-4870201400010000200031&lng=es)