

# LA ESCRITURA AUTÉNTICA: UNA OPORTUNIDAD PARA QUE LOS NIÑOS SE DESCUBRAN COMO USUARIOS ACTIVOS DE LA LENGUA ESCRITA

## AUTHENTIC WRITING: AN OPPORTUNITY FOR CHILDREN TO DISCOVER AS ACTIVE USERS OF WRITTEN LANGUAGE

NAIR LORENA GARCÍA MARÍN<sup>1</sup>  
YANNETH GUZMÁN MURILLO<sup>2</sup>

### Resumen

En vista de la necesidad de rescatar la voz y autonomía de estudiantes del grado primero a la hora de escribir, este artículo busca reflexionar sobre la importancia de la escritura auténtica como una salida a dicha dificultad y una estrategia para que los niños se descubran como productores de texto y verdaderos usuarios de la lengua escrita. Para tal fin, se desarrollan temáticas como: antecedentes, reflexión docente, fundamentos teóricos sobre la

### Abstract

In view of the need to rescue the voice and autonomy of first grade students at the time of writing, this article reflects in the importance of the authentic writing as a solution of this difficulty and strategy for children to discover as producers text and actual users of the written language. To this purpose, the following themes are developed: history, teacher reflection, theoretical foundations of the influence of context on authentic writing and its relevance in the

- 1 Docente de la Secretaría de Educación de Bogotá. Licenciada en Educación Básica con énfasis en Matemáticas, Humanidades y Lengua Castellana de la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia. Candidata al título de Magíster en Pedagogía de la Lengua Materna de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Correo electrónico: nlgarciam@correo.udistrital.edu.co
- 2 Docente de la Secretaría de Educación de Bogotá. Licenciada en Educación Especial-Tiflogía de la Universidad Pedagógica Nacional. Candidata al título de Magíster en Pedagogía de la Lengua Materna de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Correo electrónico: yaguzmanm@correo.udistrital.edu.co

influencia del contexto en la escritura auténtica y su importancia en el aula, metodología, y finalmente, algunas conclusiones.

**Palabras clave:** aprendizaje, contexto, escritura auténtica, producción escrita, sociocultural.

classroom, methodology, and finally some conclusions.

**Keywords:** Learning, Context, Authentic Writing, Written Production, Sociocultural.

## Introducción

En el marco del proyecto de investigación titulado «La escritura auténtica: una forma de potenciar la producción escrita», se ha determinado que uno de los problemas que aún aqueja a la educación inicial y específicamente el abordaje de la escritura en el grado primero, es que continúan vigentes metodologías que impiden que los estudiantes ejerzan un papel activo en la apropiación de la escritura. Esto se traduce en un conjunto de prácticas que asumen la escritura como producto, no como proceso, y que además, sitúan al niño como agente pasivo que acata indicaciones del maestro en cuanto a qué y cuándo escribir, todo bajo efectos de métodos sintéticos de enseñanza. De lo anterior se derivan inquietudes sobre las que los docentes deben pensar: ¿qué importancia tiene la iniciativa del niño al escribir?, ¿qué tan necesaria es la escritura auténtica en el aula? y, pese a que esta no hace parte del plan de estudios de español, ¿merece o no importancia para el desempeño del niño en su entorno sociocultural?

Estos interrogantes y muchos otros que surgen acerca de la escritura invitan a los profesores a investigar sobre aspectos relacionados con este tema, como se enseñará en los antecedentes investigativos consultados. A partir de dichos antecedentes, se demostrará que algunos se han interesado por encontrar una forma adecuada para la enseñanza de la escritura, otros, se han preocupado por cómo promover la producción escrita de diferentes tipos de texto o por la manera de movilizar procesos metacognitivos relativos a esta actividad; mientras que unos pocos se han interesado en cómo promover la escritura auténtica o los tipos de texto relacionados con esta.

Esta última consideración será comprobada en cabeza de Cassany (2008), quien confirmará a partir de uno de sus estudios que la mayoría de las investigaciones sobre la escritura giran en torno a prácticas letradas dominantes, mas no se enfatiza en la exploración de prácticas letradas vernáculas. Esto permite reflexionar sobre la necesidad de ahondar en este tema, puesto que, aunque la escritura auténtica no haga parte del plan de estudios del área de español, no indica que desmerezca importancia, pues los resultados de estudios consultados como los de Sánchez & Rodríguez (2002), Tovar & Morales (2005), David (2008) y Amaya (2013), demuestran que en este tipo de producción escrita el estudiante se motiva a escribir debido a la necesidad de comunicar, hecho que facilita aún más la consolidación del código escrito y el posterior dominio de la competencia escritora.

Para orientar este proceso se ha realizado un rastreo teórico que, en primer lugar, sustenta la importancia de la escritura auténtica en el aula, basado en Cassany (2008); en segundo lugar, se hace referencia al contexto sociocultural y su influencia en la escritura auténtica, para lo que resultan pertinentes los postulados de Vygotsky (1995, 1996), Braslavsky (2004), Ferreiro (1982) y Teberosky (2009), Jolibert (1998). Las teorías en mención, serán desarrolladas a lo largo del artículo y buscan demostrar la pertinencia del tema y la importancia de su investigación.

### **Antecedentes investigativos**

Los estudios que anteceden la presente investigación se agruparon en tres categorías: i) el abordaje didáctico de la escritura (alfabetización inicial), ii) la producción escrita en los primeros grados y iii) los tipos de texto relacionados con la escritura auténtica. Dichos estudios demuestran que el tema de la escritura ha sido cuestionado por el impacto que ejerce en el desarrollo del aprendizaje de los niños y por las implicaciones que posee el ejercicio de la enseñanza por parte del docente. De ahí que las investigaciones rastreadas a nivel internacional, nacional y local se pregunten: ¿de qué manera es pertinente abordar didácticamente la enseñanza de la escritura? o ¿de qué modo facilitar su aprendizaje?, como se verá a continuación.

Respecto a la primera categoría, se encuentran los trabajos investigativos realizados por Linuesa y Martín (2014) en España; Montealegre, Rangel, Sánchez y Beltrán (2011) y Ortega, P. (2011) en Colombia, quienes coinciden en encontrar problemáticas relacionadas con el desarrollo de metodologías tradicionales en la enseñanza de la escritura. A partir de ello se plantearon posibilidades didácticas como proyectos de aula con actividades desarrolladas en situaciones contextualizadas. Esto sustentado en la importancia que tienen situaciones del diario vivir y de su entorno en relación con el aprendizaje de la escritura.

Frente a la segunda categoría, se ha cuestionado sobre ¿cómo se desarrolla la producción escrita en los niños? Esto ha inquietado a los docentes porque se requiere comprender cómo se da el proceso de consolidación que el niño realiza al escribir un texto. Este caso se refleja en los estudios de Gutiérrez (2004) y Sepúlveda (2011) en España y Sánchez, Borzone y Diuk (2010) en Argentina, quienes respectivamente se centraron en: i) propiciar animación a la lectura para el desarrollo de la escritura con intención comunicativa; ii) favorecer la reescritura de textos de literatura infantil, como medio facilitador de incorporación de convenciones, productividad y complejidad textual, y como estrategia para determinar procesos de aprendizaje significativo en la construcción de la lengua escrita mediante proyectos de aula; y iii) promover habilidades de comprensión y producción de textos orales y escritos basados en tres dominios de conocimientos: mundo sociocultural de los niños, procesos de enseñanza y aprendizaje de lectura y escritura.

A nivel nacional Correa, M., Aragón, L., Mosquera, S., & Ochoa, S., (2010) en Cundinamarca, Moreno (2013) en Cali, y en el ámbito distrital Ruiz (2012) y Gallo (2009), se dedicaron en su orden a: i) promover la escritura autorregulada de textos de tipo narrativo con ejercicios que involucran las habilidades metacognitivas; ii) reflexionar sobre las implicaciones cognitivas de la creación de la dimensión intersubjetiva en textos narrativos; iii) establecer cómo la relación entre representaciones sociales de escritura que elaboran los niños y concepciones de la escritura de docentes favorecen la construcción de la escritura como actividad social y cultural; y iv) promocionar la producción textual con énfasis en aprendizaje social, significación y prácticas contextualizadas.

En cuanto a la tercera categoría: tipos de textos relacionados con la escritura auténtica se han preguntado por ¿cómo generar la escritura de textos propios? De manera que en sus investigaciones, Cassany (2008) en España, Tovar y Morales (2005) en Venezuela, David (2008) en Francia, Sánchez y Rodríguez (2002), y Amaya (2013) en Colombia, se han concentrado respectivamente en: i) describir las prácticas letradas vernáculas de un grupo de estudiantes catalanes desde una perspectiva sociocultural y basada en los nuevos estudios de literacidad; ii) desarrollar talleres de corte constructivista encaminados a motivar y permitir leer y escribir autónomamente; iii) promover y analizar escritos espontáneos realizados en el aula tales como: diarios, poemas, cartas, etcétera; iv) establecer bajo qué condiciones se producen textos espontáneos en el aula y caracterizarlos desde componentes cognitivos, lingüísticos y discursivos; y v) promover el análisis de las representaciones sobre escritura y escritos elaborados al interior de la escuela o fuera de ella.

Se aplaude el hecho, por un lado, de que exista una gama de estudios que aborden la escritura desde diferentes puntos de vista, dado que así se contribuye a plantear nuevos conocimientos que favorecen la construcción de teorías que orientan el quehacer pedagógico y didáctico de docentes. Pero, por otro, se insiste en la necesidad de ahondar en el estudio de la escritura auténtica, puesto que poco se ha hecho y menos aún en primaria.

### **Situación para reflexionar como maestros**

Los antecedentes investigativos respaldan la importancia del tema de estudio del proyecto (escritura auténtica), que se justifica aún más con el análisis de la Lectura Etnográfica del Contexto (LEC, 2014) realizada en dos colegios de Bogotá, dado que se observa que en la alfabetización inicial se interviene con métodos sintéticos y se procede a escribir durante las clases siempre a partir de consignas propuestas por el maestro. Al respecto, Pérez y Roa (2010), en «Referentes para la didáctica del lenguaje», afirman que: «[...] no da lo mismo aprender de un modo que de otro, finalmente todos los niños aprenden a codificar y decodificar, pero de ahí a considerarlos usuarios activos del lenguaje escrito hay mucho trecho» (p. 34). La intervención del docente, según los *Lineamientos curriculares*

*de lengua castellana* (1998), debe basarse en que «el manejo del código alfabético convencional es un punto de llegada y no un punto de partida en el desarrollo natural de la significación en el niño» (p. 32). En otras palabras, es necesario que en la enseñanza de la escritura se parta de situaciones o estructuras lingüísticas cargadas de sentido para el estudiante, en vez de presentar grafemas, fonemas o sílabas sueltas que carezcan de significado para él.

A partir de lo que es representativo para el niño, se garantiza que los aprendizajes sean significativos, pero dado el caso contrario, este no desempeñará un papel activo en su proceso escritor, no comprenderá para qué sirve la escritura más allá de los ejercicios de clase y tampoco usará la escritura con intención comunicativa contextualizada. Por lo que es importante señalar que

[...] la prioridad en el primer ciclo, además de construir el sistema escrito, consiste en que los niños se descubran productores de textos y descubriéndose productor de ideas, de textos, no implica el dominio del sistema de escritura. Concebir la escritura como producción de ideas, y no sólo como el dominio del código, abre la posibilidad de que los niños escriban sin lograr aún la convencionalidad del sistema escrito, pues por ejemplo, alguien puede transcribir sus ideas cuando él las dicta, en este caso la producción no es del «escriba», sino suya (Pérez & Roa, 2010, p. 34).

De acuerdo con lo anterior, se deduce que no hay que esperar que el estudiante domine el código escrito para pensar en que comience a producir textos. Este ejercicio puede estimularse desde que ingresa a la escuela, puesto que con pseudoletas o dibujos, el niño también está representando ideas y con estas representaciones busca transmitir mensajes. Así que es bueno abrir un espacio en las aulas para que los estudiantes se formen como productores de texto independientemente de encontrarse en la etapa pre-silábica, silábica o silábica-alfabética (Ferreiro, 1998, p. 21), en el que también se le motive a escribir por sí mismo, según sus impulsos de expresión y a aprender a usar la escritura con fines comunicativos.

## Fundamentos teóricos

### La escritura auténtica en el aula

El concepto sobre escritura auténtica que se adopta en el proyecto se apoya especialmente en Jolibert (1998), quien a partir de diversas experiencias, enseña la importancia de trabajar en el aula con «textos escritos que son significativos para los niños [...] textos auténticos que los niños enfrentan a partir de una necesidad suya y con un propósito determinado» (p. 57). Textos en función de un contexto que den cuenta de la intencionalidad del autor, de mensajes reales dirigidos a destinatarios reales (Jolibert, 1998, p. 217). En este sentido, el hecho de no abordar la escritura desde frases sueltas o ejercicios de transcripción es garantía de alejarse de metodologías centradas en la repetición y memorización mecánica que no promueven aprendizajes significativos.

Aunque esto último es importante, como se demostró al inicio, el rastreo de antecedentes investigativos acerca de la escritura auténtica en todos los grados de escolaridad, permitió determinar que es mínima la información sobre el tema, puesto que se ha enfatizado en el estudio de las prácticas letradas dominantes más no en las vernáculos. Se entiende por prácticas letradas el uso que cada uno le da a la escritura, por prácticas letradas dominantes la escritura practicada formalmente en la escuela y otras instituciones (texto narrativo, expositivo, argumentativo...). Y por prácticas letradas vernáculos las que pertenecen al espacio privado, que obedecen a impulsos propios de quien desea escribir (Cassany, 2008). Dicha situación es confirmada por este mismo autor, al expresar que

La investigación sobre la escritura se ha centrado sobre todo en los ámbitos públicos, dominantes e institucionales, como el lenguaje jurídico-económico, el discurso académico, los géneros periodísticos o la comunicación científica, por poner sólo unos ejemplos, sin duda a causa de la importancia que tienen estos registros en la sociedad contemporánea (p. 3).

Es así como el panorama investigativo en la básica primaria y especialmente en el grado primero se reduce a ahondar en el trabajo de textos narrativos o creativos, ejercicios de reescritura y en el desarrollo de

procesos cognitivos y metacognitivos que están involucrados en la producción escrita. Se evidencia entonces, que se da gran importancia a la escritura de los tipos de textos que comprende el plan de estudios y a los aspectos que influyen en ellos. Mientras que, como afirma Cassany (2008):

Han merecido menos interés los usos escritos privados, vinculados con la vida familiar y personal, con el día a día, que tienen menos trascendencia puesto que ni permanecen ni se hacen públicos, como la correspondencia privada, los diarios íntimos o cualquier otra forma de escritura que elabore una persona por su cuenta (p. 3).

La situación expuesta por el autor pone en conocimiento que es demasiado común que al interior de las aulas se deje de lado la escritura propia y auténtica, esa que surge en situaciones reales, puede ser en horas de clase, de descanso o en casa, aquella que habla de lo que se vive o lo que se siente. Situación generada probablemente porque los docentes con el afán de cumplir lo estipulado en el plan de estudios olvidan motivar y valorar este tipo de producción textual, que entre las posibilidades de enseñanza de la modalidad escrita de la lengua es tan válida como las demás y así mismo, merece reconocimiento, ya que en esta se evidencia realmente la apropiación del código escrito que el niño ha alcanzado, aparte de incluir sentido y significado en sus producciones.

### **El contexto sociocultural y su influencia en la escritura auténtica**

Debido a que el proyecto tiene como objeto de estudio la escritura de niños de 6 y 7 años, se hace necesario revisar la manera en que esta habilidad surge en ellos y cómo evoluciona. Para ello, resultan apropiadas las teorías de Vygotsky (1995, 1996), Braslavsky (2004), Ferreiro (1982) y Teberosky (2009), en la medida en que han estudiado el acercamiento a la escritura en las etapas iniciales. En este sentido, el panorama que se ofrece empieza con los aportes de Vygotsky (1996), quien fue uno de los primeros en fijarse en que los niños comienzan el aprendizaje de la escritura mucho tiempo antes de ingresar a la escuela, como se explica a continuación.

En primer lugar, este autor sostiene que todo el proceso inicia con los primeros signos visuales, específicamente con el gesto que a su vez establece una estrecha relación con los garabatos: «el niño señala con el gesto lo que intenta representar y la huella dejada por el lápiz no es más que el complemento de lo que representa con el gesto» (Vygotsky, 1996, p. 186). En otras palabras, «un niño que intenta representar una carrera, señala con los dedos los movimientos; los puntos y las rayitas trazadas en el papel son representaciones del acto de correr» (Braslavsky, 2004, p. 51).

En el transcurso del proceso aparece una conexión entre juego simbólico y dibujo. El primero, comprendido por Vygotsky (1996) como «un sistema del lenguaje muy complejo que mediante gestos informa y señala el significado de los diversos juguetes» (p. 187), permitirá reemplazar unos objetos con otros, es decir, si el niño juega al jinete, puede tomar un palo y asignarle la función y el significado de caballo. Lo que sucede con esto, es que a medida que participa de estas actividades socializa con otros chicos y designa objetos con su respectivo nombre, de manera que incrementa su vocabulario, y es en este momento cuando se ve impulsado a dibujar cuanto hay a su alrededor. Este suceso es tan importante en el proceso, que es considerado como etapa que antecede a la escritura (Vygotsky, 1996. P. 187).

En la misma línea, Ferreiro (1982) y Teberosky (2009) afirman que aproximadamente a los cuatro años de edad, gracias a la información escrita que le circunda en su medio sociocultural y a los modelos de escritura tomados de los adultos, el niño genera una serie de hipótesis en relación con la misma. Así, en una primera fase, este empieza a fijarse en que dibujo y escritura son diferentes, pese a que los adultos no lo perciban de sus trazos debido a que sus expresiones gráficas son círculos, palitos, ganchos, etcétera, que no permitan distinguirlos. De ahí que se les llamen escrituras indiferenciadas.

En la siguiente fase, el niño elabora hipótesis sobre el funcionamiento del código, a saber: de cantidad, donde encuentra que se requiere de una cantidad mínima de caracteres para que diga algo; de variedad interna, donde considera que dichos caracteres deben variar porque las letras iguales no dicen nada y de combinación, en la que intuye que no todas las letras pueden combinarse con otras. Posteriormente, se desarrolla la

etapa silábica, en la que una sílaba es representada por una letra acompañada por una vocal; luego, se encuentra el periodo silábico-alfabético, en el que comienza a aparecer más de una letra en la escritura de una sílaba, y finalmente, se alcanza la etapa alfabética, en la cual el niño descubre una relación entre fonemas y grafemas (correspondencia fonética) (Ferreiro, 1998, p. 21).

Hasta este punto, se ha hecho una breve descripción de la génesis de la escritura, pero acaso, ¿todos los docentes son conocedores de esto?: seguro que no. Muchas investigaciones encuentran que la mayoría de ellos las desconocen y creen que los niños inician su proceso escritor en el instante en que ingresan a la escolaridad. Motivo por el cual, piensan que se debe partir de cero, enseñar en orden los grafemas y fonemas para luego poder escribir sílabas y demás, y que hasta que no se domine una letra, no se puede avanzar a la otra.

Lo que se debería hacer en las aulas, desde una perspectiva socio-cultural, es enseñar a escribir al niño de la misma manera que empezó a hablar, es decir, desde los motivos que lo llevan a expresarse, pues si se establece la diferencia entre el desarrollo del lenguaje oral y el escrito, se encuentra que

[...] mientras el primero se inicia porque el niño tiene necesidad de comunicarse, rara vez la tiene de escribir para comunicarse con un interlocutor ausente. Por eso tiene muy poca motivación para escribir cuando se le empieza a enseñar. No siente la necesidad de hacerlo y tiene una vaga idea de su utilidad (Braslavsky, 1992, p. 19).

Esto último expresa claramente la situación del estudiante que aprende bajo el método sintético, pues no se entera de los usos reales de la escritura, dado que generalmente acata instrucciones o consignas que el maestro le ofrece a la hora de escribir. De ahí, el propósito de promover la escritura auténtica como una oportunidad para que las situaciones del contexto sociocultural lo motiven a expresarse por escrito y le ayuden a comprender que este ejercicio representa una utilidad.

Bogotá, 03-Febrero de 2016



Profesora:  
Balbina Pérez

Asunto: Bienvenida

Apreciada profesora

Hola profesora Balbina, te queremos mucho, estoy muy contenta de que vuelvas la próxima semana. Gracias por que nos cuidaste con la profesora no estaba, la amo mucho.

♡♡♡♡♡

Cordialmente,  
Valentina Araque Arias

Bogotá, 29 de febrero de 2016

Compañeros  
Julian Camilo Delgado

Asunto: Saludo

Querido amigo:

Hola Julián espero que te recuperes y espero que vuelvas con nosotros para jugar y para que podamos ser amigos.

Atentamente:

Firma: Tomás Josué Durán Segúez

## Metodología

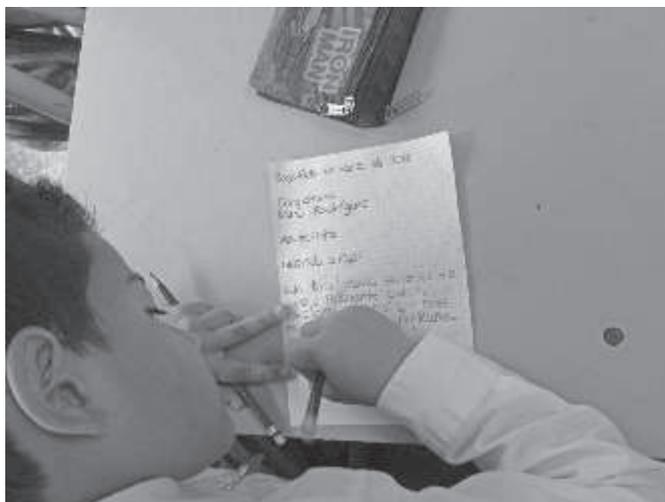
El trabajo se desarrolla en el marco de la investigación cualitativa interpretativa, basada en los postulados de Gurdián (2007), quien plantea que su objetivo es «comprender, explicar e interpretar la realidad, los significados de las personas, percepciones, intenciones y acciones» (p. 58), propósito que se caracteriza por ser «flexible, envolvente y emergente» (p. 58). Así mismo, el trabajo se centra en la Investigación Acción bajo los fundamentos de Elliott (1993), quien propone tres ciclos para su desarrollo: i) identificación de la idea inicial, ii) implementación y revisión, y iii) reconocimiento de los efectos (Elliott, 1993, pp. 89-90).

En correlación con el proyecto, en el primer ciclo se identificó la idea inicial, es decir, se determinó el tema de la investigación a partir de la problemática encontrada en dos colegios distritales (reconocimiento), donde se toma como población un curso del grado primero de cada institución y se usaron instrumentos de recolección de datos como la observación participante, el análisis documental, las encuestas y entrevistas dirigidas a docentes y estudiantes. Se estableció un plan general en el que se revisó el problema inicial para plantear los objetivos y las acciones a realizar como la revisión de antecedentes, de referentes teóricos y didácticos que orientan el proceso, así como la determinación de la metodología. En el segundo ciclo se encuentra en ejecución la propuesta, esta comprende tres Secuencias Didácticas en las que se desarrollan las categorías de investigación como son la escritura auténtica y el género epistolar. En cuanto al tercero, la reflexión, revisión y evaluación de esta, se proyecta a una siguiente etapa.

## A manera de conclusión

Dado que la implementación de la propuesta se encuentra en proceso, se exalta que la estrategia que mayor impacto ha tenido es el uso de los buzones que se han dispuesto en cada salón, a saber: i) buzón personal: cuya función es permitir que cada estudiante le escriba a un compañero o reciba cartas y mensajes de otros, ii) buzón para la familia: destinado para que los niños puedan escribirle a sus padres, hermanos y demás parientes, iii) buzón para profesores: disponible para que los estudiantes le

escriban a cualquier docente de la institución; y iv) buzón interinstitucional: utilizado para comunicarse con los amigos del mismo grado que han hecho por medio de cartas (entre los dos colegios).



Cabe resaltar que la importancia que estos buzones han merecido se debe a que se convirtieron en herramientas al alcance de los estudiantes que permitieron hacer útil la escritura, en cuanto a que pueden usarlos

cada vez que necesitan comunicar algo por escrito; ejercicio que revela que los niños aprenden más rápido a escribir y con mayor motivación cuando lo hacen desde la necesidad que los impulsa a hacerlo. Este hecho resulta bastante importante en el favorecimiento de la dimensión pragmática de la escritura en el aula, pues, como asegura Jurado (2007) «No se puede aprender a escribir sin saber para qué sirve hacerlo» (p. 1). De manera que,

Dominar las convenciones (las combinaciones entre las letras, entre las palabras y entre las frases) no es saber escribir; es decir, se puede saber juntar letras para armar palabras y juntar palabras para armar frases, pero esto no es, por sí mismo, escribir. Comprender lo que es el acto de escribir implica preguntarse por su utilidad (para qué sirve) (Jurado, 2007, p. 1).

La importancia de producir textos auténticos se explica en que se convierten en una forma de rescatar la voz del niño por medio de la escritura propia y en una oportunidad de aprender en contexto, puesto que se le motiva a escribir desde las situaciones que experimenta, en las que los sentimientos y vivencias pueden convertirse en el motor que los mueve a escribir. Así, la escritura se acoge como una herramienta y ejercicio útil, en vista de que con ella se puede dar un mensaje, resolver conflictos, felicitar, ofrecer disculpas, etcétera.

Además, por medio de este tipo de textos, el niño puede comprender que la escritura realmente es un medio de comunicación, que se escribe para alguien, con algún motivo en especial, que los mensajes tienen sentido y causan efectos en los demás siempre que existan emisores y receptores reales en su entorno. La escritura auténtica fortalece la autonomía, pues cada quien determina el momento en que desea escribir según su necesidad, permite al niño ser usuario activo de la lengua escrita, estimula la creatividad, lleva a imaginar cómo plasmar en el papel aquello que se desea expresar, qué dibujar o escribir. El contexto sociocultural se convierte en la base del aprendizaje de la escritura y en la fuente de motivos para expresarse por escrito, ya que escribir sobre las vivencias supone un acercamiento a la escritura contextualizada y con fines comunicativos. Que en definitiva, son los ideales del abordaje de la escritura en todos los niveles de escolaridad.

Bogotá, 01 de marzo del 2016.

Compañera:  
Angie María Díaz

Asunto: felicitaciones

Querida amiga te felicito

Angie te doy todas las felicitaciones  
eres muy linda espero que los cumpleaños  
vayan más y más y Dios te va a bendecir por  
que te portas bien te quiero

Atentamente:

Eliana Carolina Guerrero mora



Bogotá, 01 de marzo de 2016

Señora:  
Cristina María Jiménez

Asunto: Felicitación por el día del niño

Querida mamá:

Mamá te quiero felicitar por este  
día te amo mucho gracias Dios es  
grande la mejor mamá del mundo te amo  
una una mamá te amo todo y por te  
felicitar.

Atentamente:

Querida mamá María



## Referencias

- Amaya, J. (2013). *Escritura de Textos Espontáneos. Textos elaborados por adolescentes en el contexto de aula ¿Rescate o condena?* Bogotá: Editorial UD. Universidad Distrital Francisco José de Caldas.
- Braslavsky, B. (1992). Teoría socio-histórica cultural y el rol del maestro en la alfabetización inicial. *Revista latinoamericana de innovaciones educativas*. Vol. 4, No. 11, pp. 11-28.
- Braslavsky, B. (2004). *¿Primeras letras o primeras lecturas?: una introducción a la alfabetización temprana* (1ª ed.). Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica de Argentina, S.A.
- Cassany, D., Sala, Q. J., & Carme, H. (2008). Escribir al margen de la ley»: prácticas letradas vernáculas de adolescentes catalanes. Academia.edu. Recuperado de: [http://www.academia.edu/2976099/Escribir\\_al\\_margen\\_de\\_la\\_ley\\_pr%C3%A1cticas\\_letradas\\_vern%C3%A1culas\\_de\\_adolescentes\\_catalanes](http://www.academia.edu/2976099/Escribir_al_margen_de_la_ley_pr%C3%A1cticas_letradas_vern%C3%A1culas_de_adolescentes_catalanes).
- Correa, M., Aragón, L., Mosquera, S., & Ochoa, S., (2010). Estrategias para apoyar la escritura de textos narrativos. En *Educación y educadores*. Vol. 13, No. 1. Chía. ISSN 0123-1294. Recuperado de: [http://www.google.com/url?q=http%3A%2F%2Fwww.scielo.org.co%2Fscielo.plnp%3Fscript%3Dsci\\_serial%26pid%3D0123](http://www.google.com/url?q=http%3A%2F%2Fwww.scielo.org.co%2Fscielo.plnp%3Fscript%3Dsci_serial%26pid%3D0123).
- David, J. (2008). Escritura y reescritura extraescolares: aspectos lingüísticos y cognitivos. *Revista Enunciación*. No. 13, pp. 192-206.
- Elliott, J. (1993). *El cambio educativo desde la investigación-acción*. Madrid: Ediciones Morata.
- Ferreiro, E. (1998). *Alfabetización teoría y práctica*. (2ª ed.). México: Siglo XXI Editores, S.A.
- Ferreiro, E., & Gómez, M. [Comp.]. (1982). *Nuevas perspectivas sobre los procesos de lectura y escritura*. (1ª ed.). México: Siglo XXI Editores, S.A.
- Gallo, Dixie Mabel. (2009). *Escritura y Creatividad la educación Inicial*. (Tesis de Magíster en Educación). Bogotá: Universidad Nacional de Colombia.
- Gurdián, A. (2007). *El paradigma cualitativo en la investigación Socio-Educativa*. San José, Costa Rica: Coordinación Educativa y Cultural Centroamericana (CECC) Agencia Española de Cooperación Internacional (AECI).

- Gutiérrez, R. (2014). *Interacción de los componentes del Lenguaje oral en el proceso de aprendizaje de la lengua escrita*. (Tesis Doctoral). Universidad de Alicante, Alicante.
- Jolibert, J., & Jacob, J. (1998). *Interrogar y producir textos auténticos: vivencias en el aula*. Santiago de Chile: Dolmen Estudio.
- Jurado, F. (2007). *La dimensión pragmática de la escritura en el contexto universitario*. I Encuentro Nacional de Discusión sobre Políticas Institucionales para el Desarrollo de la Lectura y la Escritura en la Educación Superior. Asociación Colombiana de Universidades, ASCUN y Red Nacional de Discusión sobre Lectura y Escritura en Educación Superior. Universidad Sergio Arboleda, Bogotá, 26 y 27 de abril.
- S. N. (2014). *Lectura etnográfica de contexto (LEC)*. (2014). Bogotá: Instituciones educativas.
- Linuesa, M. C., & Martín, I. R. (2014). Enseñanza inicial de la lengua escrita. De la teoría a la práctica. *Aula*. No. 20, pp. 105-121. Recuperado de: <http://searchproquest.com.bdigital.udistrital.edu.co:8080/socialsciences/docview/1665180292/fulltextPDF/3310E8108A2A4170PQ/11?accountid=34687>
- Ministerio de Educación Nacional (1998). *Lengua castellana. Lineamientos curriculares*. Bogotá: Editorial Magisterio.
- Montealegre, Rangel, Sánchez & Beltrán (2011). *Las prácticas pedagógicas movilizadoras de la expresión escrita en niños y niñas de grado primero a través de los proyectos de aula*. (Ponencia). Primer Encuentro de Transformaciones e Investigaciones en Pedagogía del Lenguaje. Encuentro Tiple. Didáctica de la composición escrita. Unisangil Editora.
- Moreno, F. (2013). *Narrar por escrito: intersubjetividad y procesos recursivos en el niño como escritor*. Universidad ICESI. Cali, Colombia. CS. Scielo 11. ISSN 2011-0324.
- Ortega, P. (2011). *El Proyecto de aula y su relación con la construcción de la lengua escrita*. (Tesis de maestría). Universidad de la Sabana. Facultad de Educación, Chía.
- Pérez, M. Roa, C. (2010). *Referentes para la Didáctica del Lenguaje en el Primer Ciclo*. Bogotá: Kimpres Ltda.

- Ruiz, A. (2012). *La construcción de la escritura en el primer ciclo: entre las concepciones de los docentes y las representaciones sociales de los niños*. (Tesis de maestría). Universidad Distrital Francisco José de Caldas, Bogotá.
- Sánchez, V., Borzone, A., & Diuk, B. (2010). La escritura de textos en niños pequeños: relación entre la transcripción y la composición. (Estudio). *Universitas Psychol*. Bogotá. Vol. 6. No. 3, pp. 559- 569. Septiembre a diciembre de 2007. ISSN 1657-9267.
- Sánchez, C., & Rodríguez, U. (2002). Subliteratura y adolescencia: los textos que circulan por debajo del pupitre. *Educación y pedagogía*. Vol. XVI, No. 32, pp. 223-241.
- Sepúlveda, L. A. (2011). El aprendizaje inicial de la escritura de textos como (re) escritura. [En línea]. (Tesis de Doctorado). Universidad de Barcelona. Barcelona. Recuperado de: [http://www.tdx.cat/bitstream/handle/10803/80535/LASC\\_TESIS.pdf?sequence=1](http://www.tdx.cat/bitstream/handle/10803/80535/LASC_TESIS.pdf?sequence=1)
- Teberosky, A. (2009). *Aprendiendo a escribir*. (1ª edición). Universidad de Barcelona, ICE: Editorial Lukambanda.
- Tovar, R. M., & Morales, O. (2005). Los jóvenes sí pueden leer y escribir autónomamente: experiencia pedagógica con adolescentes venezolanos». *Lectura y Vida*. Vol. 26, No. 2, pp. 22-32. Recuperado de: <http://search.proquest.com/bdigital.udistrital.edu.co:8080/Socialsciences/docview/237005875/citation/491A948A28FB4A5EPQ/83?accountid=34687>
- Vygotsky, L. S. (1995). Génesis de las funciones psíquicas superiores. *Obras escogidas, III*. Madrid: Visor.
- Vygotsky, L. S. (1996). La prehistoria del desarrollo del lenguaje escrito. *Obras escogidas, III*. Madrid: Visor.