

El aprendizaje del lenguaje escrito mediante el arte. Un aporte desde los procesos sociales

Learning written language through art.
A contribution from social processes
A aprendizagem da linguagem escrita através da arte.
Uma contribuição a partir dos processos sociais

Laura Viviana García Martínez*
Andrea Cobos Ricardo**
Laura Yaneth González Pinto***

* Fonoaudióloga, Corporación Universitaria Iberoamericana; especialista en Rehabilitación de la Discapacidad Comunicativa Infantil, Corporación Universitaria Iberoamericana, y magíster en Desarrollo Educativo y Social, Universidad Pedagógica Nacional-CINDE. Docente del Programa de Fonoaudiología de la Universidad Manuela Beltrán. Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-6884-4088>. Correo electrónico: lauragarcia1988@gmail.com

** Fonoaudióloga, Universidad Nacional de Colombia, y magíster en Discapacidad e Inclusión Social, Universidad Nacional de Colombia. Docente del Programa de Fonoaudiología de la Universidad Manuela Beltrán. Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-8089-6369>. Correo electrónico: andrecobos@gmail.com

*** Psicóloga y máster en Investigación e Intervención Psicosocial. Fundadora de la organización social VAHUM y coordinadora del proyecto Tejiendo Historias. Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-2491-0343>. Correo electrónico: lauragonzap@gmail.com

Resumen

Los procesos de exclusión que se derivan de las dificultades en el aprendizaje y en el desarrollo del lenguaje escrito representan una preocupación a nivel mundial. Esta situación plantea la necesidad de generar oportunidades a partir de la comprensión del lenguaje escrito como una práctica cultural y no solo como función exclusiva de las instituciones educativas. En este contexto, tiene lugar la presente investigación cualitativa, la cual buscó reconocer los aportes del arte y la cultura al aprendizaje del lenguaje escrito, en el marco de un proyecto social en una comunidad de niños, niñas y adolescentes en condición de desventaja. Esto se hizo a través de la investigación-acción empleando herramientas como la observación no participativa de 40 niños, niñas y adolescentes del barrio Juan Pablo II, en la localidad de Ciudad Bolívar, durante actividades artísticas, y de la generación de conversaciones cordiales con los docentes de arte. El análisis de la información permitió concluir que a través del arte en espacios sociales se desarrollan funciones a nivel cognitivo y lingüístico, y habilidades metalingüísticas y metacognitivas fundamentales para la adquisición y el perfeccionamiento de la lectura y la escritura. Lo anterior guarda relación con las habilidades histriónicas de los docentes de arte, la relación equilibrada entre docentes, niños, niñas y adolescentes, y la integración del lenguaje escrito en actividades propias de su etapa de desarrollo, en ambientes naturales con una carga de emocionalidad positiva.

Abstract

Exclusion processes derived from difficulties in learning and development of written language represent a worldwide concern, a situation that raises the need to generate opportunities based on understanding it as a cultural practice and not only as an exclusive function of educational institutions. In this framework, the present qualitative research takes place, which sought to recognize the contributions of art and culture to the learning of written language, within the framework of a social project in a community of disadvantaged children and adolescents. This through action research, using tools such as non-participatory observation of 40 children and adolescents from the Juan Pablo II neighborhood in the City of Ciudad Bolívar, during artistic activities; and the generation of cordial conversations with art teachers. The analysis of the information, allowed to conclude that through art in social spaces, functions are developed at a cognitive and linguistic level; as well as metalinguistic and metacognitive skills fundamental for the acquisition and improvement of reading and writing. The foregoing is related to the histrionic abilities of art teachers, the balanced relationship between teachers, boys, girls and adolescents and the integration of written language in activities typical of their stage of development, in natural environments with a positive emotional charge.

Resumo

Os processos de exclusão derivados das dificuldades na aprendizagem e desenvolvimento da linguagem escrita representam uma preocupação a nível mundial, situação que levanta a necessidade de gerar oportunidades baseadas em compreendê-la como prática cultural e não apenas como função exclusiva das instituições de ensino. Nesse contexto, realiza-se a presente pesquisa qualitativa, que buscou reconhecer as contribuições da arte e da cultura para o aprendizado da língua escrita, no âmbito de um projeto social em uma comunidade de crianças e adolescentes em condição desfavorecida. Isto através da pesquisa ação, utilizando ferramentas como a observação não participativa de 40 crianças e adolescentes do bairro Juan Pablo II, na localidade de Ciudad Bolívar, durante as atividades artísticas; e a geração de conversas cordiais com os professores de arte. A análise das informações, permitiu concluir que através da arte em espaços sociais as funções são desenvolvidas no nível cognitivo e linguístico; bem como habilidades metalinguísticas e metacognitivas fundamentais para a aquisição e aperfeiçoamento da leitura e da escrita. O acima dito está relacionado com às habilidades histriônicas dos professores de arte, à relação equilibrada entre professores, crianças e adolescentes e à integração da linguagem escrita nas atividades próprias de seu estágio de desenvolvimento, em ambientes naturais com carga emocional positiva.

Palabras clave

lenguaje, escritura, lectura, aprendizaje, comunidad.

keywords

Language, writing, reading, learning, community.

Palavras-chave

Língua, escrita, leitura, aprendizagem, comunidade

Introducción

El alfabetismo, según la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (Unesco, s. f.), es la adquisición y el perfeccionamiento de las competencias de lectura y escritura como parte intrínseca de los derechos humanos, pues su ausencia priva al sujeto del acceso a la información y a la cultura escrita. Es decir, va más allá del mero acto de decodificar y codificar grafemas; es una competencia compleja que implica variables cognitivas y sociales. Por tal razón, cada vez toma más fuerza la definición del alfabetismo, considerado por Jiménez del Castillo (2005) como:

La capacidad de emprender aquellas actividades en que la alfabetización es necesaria para la actuación eficaz en su grupo o comunidad y que le permitan, asimismo, seguir valiéndose de la lectura, la escritura y la aritmética al servicio de su propio desarrollo y del desarrollo de la comunidad. (p. 276).

En otras palabras, el alfabetismo permite no solo decodificar y codificar información escrita, sino además extraer la comprensión suficiente para ejercer el espíritu crítico. No solo es necesario que el sujeto realice la adecuada asociación fonema-grafema, sino también que sea capaz de utilizar esta habilidad en su vida cotidiana y como herramienta ante las exigencias sociales y culturales (Jiménez del Castillo, 2005).

Desde esta perspectiva, actualmente el alfabetismo hace parte de la agenda mundial acordada mediante los objetivos de desarrollo sostenible, en los cuales se plantea como desafío para el 2030: “asegurar que todos los jóvenes y una proporción considerable de los adultos, tanto hombres como mujeres, estén alfabetizados y tengan nociones elementales de aritmética” (Unesco, 2017), dado que se reconoce la movilidad socioeconómica ascendente que promueve y su importancia para salir de la pobreza.

Esta agenda plantea un importante desafío para Colombia, pues según el censo de 2018 desarrollado por el Departamento Administrativo Nacional de Estadística (DANE), en el país el porcen-

taje de analfabetismo es de 5,1 %. De ese porcentaje, el 10,3 % corresponde a niños y niñas entre 0 y 9 años, y el 1,3 %, a adolescentes entre 10 y 19 años (¿Cuántos colombianos sabemos leer y escribir?, 2021). Esto significa que a ese porcentaje de niños, niñas y adolescentes en el país les representa un reto la interpretación de signos lingüísticos escritos, lo que limita su participación social y cultural.

De acuerdo con lo anterior, el aprendizaje y el desarrollo del lenguaje escrito cobra una relevancia ineludible, por lo que se hace imprescindible construir ambientes ricos, dado que si bien desde el útero materno se experimenta un proceso constante de desarrollo, este se encuentra en relación con su ambiente (Arnedo Montoro *et al.*, 2015); por lo mismo, el contexto y la cooperación de los adultos se configuran como un factor significativo para el aprendizaje.

La interacción con otras personas, con los eventos y los objetos propios de cada cultura es parte esencial de la consolidación de las funciones cognitivas, lingüísticas, sociales y emocionales (Flórez Romero, 2007). Por ello, como lo plantea Vygotsky (s. f), existe:

(...) la necesidad de ampliar la experiencia del niño si queremos proporcionarle bases suficientemente sólidas para su actividad creadora. Cuanto más vea, oiga y experimente, cuanto más aprenda y asimile, cuantos más elementos reales disponga en su experiencia el niño, tanto más considerable y productiva será. (p. 6).

Al hablar de aprendizaje y desarrollo del lenguaje escrito se debe tener en cuenta que existen diferentes formas de presentarlo a niños, niñas y adolescentes, y es esencial propender a las que permiten acercarse a su sentido comunicativo, como son el arte y el juego. De acuerdo con Flórez Romero *et al.* (2007), la exposición a material que puede ser leído en diferentes momentos —más que como un proceso obligatorio— permite acrecentar su inquietud por el aprendizaje de la lengua escrita y el lugar que esta ocupará en su vida.

En estos planteamientos, se enmarca el interés de la presente investigación, partiendo de reconocer los aportes del arte y la cultura al aprendizaje del lenguaje escrito, en el marco de procesos no institucionalizados, como es el de un proyecto social en una comunidad de niños, niñas y adolescentes en condición de desventaja.

Esta perspectiva no es nueva; algunos estudios dan cuenta de la relación entre el arte y el aprendizaje del lenguaje escrito, por ejemplo, el de Peña Espitia y Carmona Quintero (2019), el cual expone cómo el arte plástico y el acompañamiento de la familia favorecen el desarrollo de los primeros pasos hacia el proceso de la lectoescritura. En la misma línea, Padilla Martínez y Ortiz-Vega (2018) dan cuenta de los efectos positivos que tuvieron en el desarrollo de las destrezas de lectura y escritura la integración de las artes visuales. Por último, Benavides Bernal y Ortiz Prieto (2019) plantean una propuesta que integra el lenguaje artístico y el proceso de lectura-escritura.

Si bien estos aportes son dicentes, carecen del diálogo entre diferentes disciplinas, aspecto que da lugar al presente estudio, considerando que es imprescindible la transdisciplinariedad entre las ciencias de la educación, la salud y las humanas, para la generación de alternativas que respondan a la pluralidad de un proceso complejo como es el aprendizaje y el desarrollo del lenguaje escrito.

Referentes conceptuales

El lenguaje escrito como práctica cultural

El lenguaje escrito hace parte de nuestra cotidianidad, se encuentra en los elementos que usamos en la cocina, en el bus, en la publicidad, en las redes sociales que frecuentamos día a día; incluso, en algunos momentos como en los titulares de las noticias, dicho lenguaje escrito puede cobrar mayor fuerza y relevancia que la misma oralidad. Así, pues, reconocer que el lenguaje escrito se encuentra anclado en la cultura, entendiendo que “este término alude a las actividades recurrentes y dirigidas hacia un fin que son construidas y mantenidas por grupos particulares

de seres humanos” (Anderson y Teale, s. f., p. 271), se configura como un aspecto fundamental para repensar, reinterpretar y desarrollar propuestas para su aprendizaje. Siguiendo en esta línea, Anderson y Teale (s. f.) plantean que:

(...) se puede considerar a la cultura como los patrones de acción rutinarios, tanto acciones individuales, como sistemas sociales de acciones, que grupos de seres humanos han desarrollado mediante procesos mutuamente constitutivos de empleo de recursos para enfrentar problemas que se presentan al interactuar con el medio. (p. 272).

De esta manera, la idea del lenguaje escrito como una práctica institucionalizada, encerrada en una aula de clase y pensada únicamente desde los textos escolares y literarios, puede no dar cuenta de la presencia de dicho lenguaje en el entorno que venimos explorando desde los primeros meses de vida, lo que en definitiva lleva a limitar las posibilidades de acceso, aprendizaje y desarrollo temprano. Según Rockwell (2001):

Es usual identificar a la escuela con la cultura letrada y suponer que el trabajo escolar propicia prácticas asociadas con la concepción ‘moderna’ de la lectura: una lectura individual, silenciosa, cercana a las formas académicas de leer, centrada en el significado literal, orientada hacia la información enciclopédica. (p. 1).

Es de aclarar que en ningún momento se deja de reconocer la escuela como el lugar privilegiado para el desarrollo del lenguaje escrito; sin embargo, se precisa la necesidad de reconocer que los niños y las niñas se acercan a este desde edades tempranas, en las actividades y entornos cotidianos. Por esto, realmente es un proceso de aprendizaje más fluido, que inicia antes de la instrucción formal en el sistema de escritura (Flórez Romero *et al.*, 2007).

Esta ausencia de reconocimiento y cercanía al lenguaje escrito como un fenómeno cultural deriva en una reducción del proceso enseñanza-aprendizaje a un trabajo de “competencias lingüísticas, en forma de reconocimiento de formatos textuales, marcas de cohesión y coherencia o el mero cumplimiento de la normativa

ortográfica" (Frugoni, 2006, p. 16); además, no permite visibilizar las oportunidades existentes en diferentes contextos. Así, pues, la interpretación que hemos construido en torno al lenguaje escrito ha definido y, podríamos decir, limitado el proceso de enseñanza-aprendizaje de este, encasillándolo en un formato estático que solo podrá variar en la medida que se comprenda que "el mundo que uno vive siempre se configura con otros; que uno siempre es generador del mundo que uno vive; y, por último, que el mundo que uno vive es mucho más fluido de lo que parece" (Maturana, 1996, p. 31).

El arte desde los procesos sociales: potencializador del lenguaje escrito

Reconocer que el lenguaje escrito se presenta ante los seres humanos de diversas formas implica comprender que no solo la actividad instruccional diseñada metodológicamente tiene un impacto en los procesos de lectura y escritura, sino que también existe una gran riqueza en las actividades propias de la infancia a nivel social, lúdico y artístico.

La formación artística, lúdica y cultural ha sido despreciada en los entornos educativos formales, puesto que "a simple vista no derivan en el progreso económico de la persona y la nación" (Nussbaum, 2010, p. 45). Esto desde una perspectiva instrumentalizadora de los procesos educativos, que desconoce o ignora el poder de interacción que dicha formación genera a nivel cognitivo, emocional, ético y comunicativo, gracias a la multiplicidad de experiencias y estímulos que proporciona. De acuerdo con Vygotsky (2007), esta ampliación de experiencias configura una base sólida para la actividad creadora; es decir, "cuanto más vea, oiga y experimente, cuanto más aprenda y asimile, cuánto más elementos reales disponga en su experiencia el niño, tanto más considerable y productiva será, a igualdad de las restantes circunstancias, la actividad de su imaginación" (p.6).

Muy distinto es el planteamiento desde los procesos sociales, los cuales fundamentan gran parte de su actuar en el arte y cultura, puesto que sus intereses se distancian de las miradas productivas e instrumentalizadoras que pretenden permear la

actividad escolar. Por lo anterior, se encuentra valor en alternativas que apuestan a “formar para un mundo en el que valga la pena vivir, con personas capaces de ver a los otros seres humanos como entidades en sí mismas, merecedoras de respeto y empatía” (Nussbaum, 2010, p. 189), lo que no podría suceder lejos de una formación que aporte al desarrollo de la imaginación y la capacidad de crear; como indican Freire y Shor (2014), “la visión crítica de la realidad necesita una cuota de imaginación con la que los alumnos y profesores practiquen la anticipación de una nueva realidad social” (p. 280).

De esta manera, establecer un diálogo en torno al lenguaje escrito merece, en primer lugar, su reconocimiento como práctica cultural y, en segundo lugar, la resignificación de aquellos espacios donde la educación tiene lugar, más allá de una acción institucionalizada. Así, es importante comprender que:

(...) educar consiste de hecho en el especificar un espacio de interacciones en el cual el otro entra, de modo que, como resultado de vivir una cierta historia de interacciones, tenga ciertos cambios estructurales de tal manera que, al salir de ese espacio, sea distinto de como era antes de entrar a él de una manera contingente a las interacciones que tuvo en ese espacio. (Maturana, 1996, p. 286).

En este marco, la educación artística y cultural cobra sentido en el aprendizaje del lenguaje escrito, siempre que vaya de la mano con lo que Freire (2005) denominó *educación liberadora*. Esto quiere decir que “su contenido programático no implica finalidades que deben ser impuestas al pueblo, sino, por el contrario, dado que nace de él, en el diálogo con los educadores, refleja sus anhelos y esperanzas” (p. 137). Este aspecto será fundamental, puesto que sería mínimo el aporte de procesos fuera de la institucionalidad que se encuentren fundamentados en prácticas educativas tradicionales. Así pues, es preciso destacar que

Lo importante desde el punto de vista de la educación liberadora y no “bancaria”, es que, en cualquiera de los casos, los hombres se sientan sujetos de su pensar, discutiendo su pensar, su propia visión del mundo, manifestada implícita o

explícitamente en sus sugerencias y en las de sus compañeros. (Freire, 2005, p. 158).

Procesos cognitivos y lingüísticos que intervienen en el lenguaje escrito

El proceso de aprendizaje y desarrollo del lenguaje escrito que, de acuerdo con Flórez Romero *et al.* (2007), sucede a lo largo de toda la vida, es sumamente complejo, aunque después de su automatización puede resultar imperceptible; lo cierto es que requiere “contar con un sistema cognitivo altamente sofisticado y que solo funciona adecuadamente cuando lo hacen todos los componentes del sistema” (Cuetos, 2008, p. 14).

De acuerdo con Vygotsky (1995), el aprendizaje y el desarrollo del lenguaje escrito involucran funciones psicológicas básicas, entre las que se encuentran la memoria, la concentración y la atención; esta última referida a la capacidad de

(...) centrar la actividad cerebral en lo que nos interesa en ese momento e ignorar los estímulos que no tiene relación especial con ello, es el hecho de dirigir deliberadamente la mente hacia un asunto determinado. La atención se genera por la inundación de neurotransmisores que enciende áreas importantes y apagan las que no. (Carter, 2002, p. 192).

De igual forma, implica procesos psicológicos superiores, también denominados *funciones ejecutivas superiores*; son “un conjunto de habilidades implicadas en la generación, la supervisión, la regulación, la ejecución y el reajuste de conductas adecuadas para alcanzar objetivos complejos, especialmente aquellos que requieren un abordaje novedoso y creativo” (Gilbert y Burgess, 2008; Lezak, 2004, citados por Verdejo-García y Bechara, 2010). Dentro de dichas habilidades se encuentra la flexibilidad cognitiva, la memoria de trabajo, la toma de decisiones, la inhibición y la capacidad de planeación, todas fundamentales para la estructuración de textos y la comprensión de lectura.

A nivel lingüístico, en primer lugar, es de tener en cuenta que el desarrollo del lenguaje oral o viso-gestual, en el caso de la

población sorda, es fundamental para el aprendizaje del lenguaje escrito, dado que es allí donde se encuentra la base para la asociación grafema-fonema, el reconocimiento de las palabras y la posibilidad de otorgar significado en determinado contexto gramatical. En este sentido, Flórez Romero *et al.* (2007) refieren que "A partir del lenguaje oral podremos acceder con más facilidad al vocabulario y reconocer la palabra, asignándole un significado, si se trata de palabras conocidas por el lector en su modalidad oral, o buscar su significado, si lo desconocemos" (p. 30). En este marco, las propuestas para el aprendizaje y el desarrollo del lenguaje escrito deben otorgar un lugar destacado para el trabajo en los niveles fonológico, semántico, morfosintáctico y pragmático de lenguaje.

En segundo lugar, es de resaltar que para el aprendizaje y el desarrollo del lenguaje escrito, se ponen a disposición varios procesadores, "un procesador es como un programa que almacena, revisa, manipula y realiza operaciones sobre determinado tipo de conocimiento" (Flórez Romero *et al.*, 2007, p.62), en esta línea Adams (1999), citado por Flórez Romero *et al.* (2007), plantea un modelo que contempla cuatro procesadores: "a. procesador ortográfico, b. procesador fonológico, c. procesador de significados, y d. procesador de contexto" (p. 63), dichos procesadores en principio funcionan de manera aislada, y en el proceso de desarrollo se van integrando hasta lograr una gran experticia en el lenguaje escrito, en este nivel guardan correspondencia con los procesos referidos por Cuetos (2008) asociados a la percepción, la identificación de las letras, el procesamiento sintáctico y el procesamiento semántico.

Por último, se encuentran la metacognición y el metalenguaje, que si bien son habilidades que guardan una estrecha relación —por lo que algunos autores las implican en el mismo concepto— para efectos de este estudio, se retomarán de manera diferenciada. La metacognición se entiende la capacidad de los seres humanos para conocer y ejercer control sobre los propios procesos cognitivos, y así facilitar la selección y distribución de diferentes técnicas que permitan cumplir con determinadas tareas (Jiménez Rodríguez, 2004). En coherencia con este planteamiento, la habilidad metalingüística "permite que el niño

reflexione sobre el lenguaje, sobre sus propias palabras y sobre las propiedades físicas o semánticas de ellas” (Maldonado, 1990, citado por Jiménez Rodríguez, 2004, p. 48). Tanto la metacognición, como la metalingüística serán determinantes en el proceso de aprendizaje y desarrollo del lenguaje escrito, y es gracias a ellas que la persona logra identificar errores, devolverse en estos y generar la respectiva corrección. De igual forma, allí encuentran capacidades de argumentación, reflexión y pensamiento crítico, que serán necesarias para comprender un texto, plantear una postura frente este y estructurar un texto coherente.

Emociones en los procesos sociales y su impacto en el aprendizaje

Las emociones son básicas para el actuar cotidiano, partiendo de entenderlas como “Fenómenos psicofisiológicos que representan modos de adaptación a ciertos estímulos ambientales o de uno mismo, que son inevitables y de corta duración” (Rotger, 2018, p. 65). En esta línea, a los procesos cognitivos y lingüísticos se suman las actitudes frente al lenguaje escrito, las cuales, de acuerdo con Flórez Romero *et al.* (2007), se van configurando desde edades tempranas, y sucede en ambientes como el hogar, el barrio, entre otros.

De acuerdo con Pianta (1997), las relaciones profesor-alumno, inmersas en las prácticas pedagógicas, determinan las experiencias escolares y estas a su vez impactan en el proceso de aprendizaje. De esta manera, emociones como el miedo o la tristeza pueden bloquear el aprendizaje de los estudiantes; así, percibir situaciones amenazantes como el miedo a una materia, a un profesor o a rendir en un examen, la tristeza que produce la pérdida afectiva, la falta de reconocimiento o la ira que se desata cuando un estudiantes no se siente escuchado dará como resultado la interrupción en la acción de aprender (Rotger, 2018).

Lo anterior plantea el escenario de lo relacional como un espacio relevante en el proceso de aprendizaje, más allá de lo instruccional; por ello es necesario pensar en procesos de enseñanza-aprendizaje que generen placer en los desafíos que se proponen; esto es, “llevar a cabo una actividad sin ningún esfuerzo,

y uno lleva a cabo una actividad sin ningún esfuerzo sólo cuando está jugando, en la inocencia de simplemente ser lo que se es en el instante que se es” (Maturana, 1996 p. 280).

Adicionalmente, no solo la relación afectiva va a tener un significado en la configuración de una vivencia placentera, sino también la posibilidad de establecer conexiones entre las realidades que viven niños, niñas y adolescentes, con el proceso de aprendizaje, aspecto que está fracturado en la educación formal, dado que, como lo plantea Ellsworth (1989, citada por Acaso, 2012).

La docente y el grupo-clase se dan cuenta que existe una gran brecha entre lo discursivo y lo experiencial, entre lo que se afirma en los textos y los efectos de los mismos en el contexto social de aquella aula. Y lo que presumiblemente parece crítico y esperanzador, se transforma en un disgusto. (p. 81).

Metodología

El presente estudio se enmarca dentro de la investigación cualitativa, definida como aquella que “explora de manera sistemática los conocimientos y valores que comparten los individuos en un determinado contexto” (Bryman, 1989, citado por Bonilla y Rodríguez, 2005 p. 51). En este marco, el análisis de la información se realiza con horizonte de comprensión de orden crítico hermenéutico, para lo que se recurre a la investigación-acción, reconociendo sus posibilidades para motivar la reflexión, cooperación y transformación de prácticas que contribuyan a la generación de una sociedad más justa. Elliott (1993, citado por Latorre, 2003) define la investigación-acción como “un estudio de una situación social con el fin de mejorar la calidad de la acción dentro de la misma” (p.1) , todo esto a partir de la reflexión sobre la propia práctica.

En este marco, se observaron siete videos grabados durante actividades artísticas en las que participaron 40 niños, niñas y adolescentes inscritos en el proyecto “Tejiendo Historias”, implementado por la organización social VAHUM, con el apoyo del Ins-

tituto Distrital de Artes (Idartes), en el barrio Juan Pablo II de la localidad de Ciudad Bolívar, en Bogotá. También se realizaron dos espacios de conversaciones cordiales entre el grupo de investigadoras conformado por dos fonoaudiólogas y una psicóloga, y los tres docentes de artes de VAHUM. Las conversaciones cordiales se configuran en una herramienta que permite la interacción con la otredad mediante la integración de prácticas comunicativas. Se encuentran fundamentadas en relaciones horizontales que superan el binarismo sujeto y objeto de investigación, y se aproximan a construcciones dialógicas entre quienes participan en condición de investigadores y de participantes (Munévar y Gómez, 2014).

Para facilitar el proceso de desarrollo de actividades artísticas y su análisis, los niños, niñas y adolescentes fueron divididos en cuatro grupos, de acuerdo con el nivel de manejo del lenguaje escrito: a. "Conociendo las letras", en el que participaron niños y niñas que se están iniciando en el lenguaje escrito, por lo que reconocen algunas letras y se familiarizan con su sentido comunicativo; b. "Aprendiendo a escribir", conformado por niños y niñas que se acercan de manera incipiente al lenguaje escrito, y con lo cual logran la decodificación y codificación de palabras; c. "Mejorando mi escritura", en la que los niños y niñas conocían y manejaban el lenguaje escrito, pero sus narraciones requieren enriquecerse a nivel semántico y sintáctico, y d. "Perfeccionado mi escritura", donde se encuentran niños, niñas y adolescentes que tienen un conocimiento de las reglas del lenguaje escrito, pero que necesitan mejorar su proceso de comprensión de lectura y enriquecer su expresión a nivel escrito, así como incorporar el dominio de reglas ortográficas y elementos que brindan mayor coherencia y cohesión a los textos.

Los procedimientos de análisis de información contemplaron los registros de observación de los siete videos y la transcripción de las dos conversaciones cordiales. Dichos registros, fueron decantados en una matriz de Excel a la luz de las cuatro categorías teóricas que orientan el presente estudio, así como las posibles categorías emergentes.

Resultados

Con base en los objetivos de la investigación, en las revisiones teóricas y en las discusiones con los docentes, se construyeron cuatro categorías de análisis: a. el arte desde los procesos sociales: potencializador del lenguaje escrito, b. procesos cognitivos y lingüísticos que intervienen en el lenguaje escrito; c. emociones en los procesos sociales y su impacto en el aprendizaje, y d. el lenguaje escrito como práctica cultural; adicionalmente, como categoría emergente se definen estrategias lingüísticas implementadas intuitivamente. Al clasificar la información en estas categorías, se evidenciaron tendencias que permitieron establecer subcategorías.

El arte desde los procesos sociales: potencializador del lenguaje escrito

Al observar las actividades artísticas de los cuatro grupos con la mediación de los docentes de artes, más lo discutido con los docentes a través de las conversaciones cordiales, se lograron reconocer elementos en cinco subcategorías: a. procesadores de contexto y significado; b. materialización de las figuras literarias, c. particularidades desde lo social; d. particularidades del proceso social, y e. pensamiento abstracto.

Procesadores de contexto y significado. Las habilidades históricas de los docentes de arte favorecieron actividades como la lectura compartida. De igual forma, su actitud en el ejercicio es vinculante, e invita permanentemente al diálogo, desde la completitud de oraciones, la identificación de absurdos verbales, preguntas asociativas y demandas de comprensión a nivel literal e inferencial.

Materialización de las figuras literarias. Por medio de tareas artísticas, los docentes logran abordar, explicar y generar el uso por parte de niños, niñas y adolescentes de figuras literarias como las hipérbolos.

Particularidades del proceso social. La creación artística y literaria fuera de la escuela, en un campo como el promovido por la organización social, genera en niños, niñas, adolescentes y

familia una ruptura sobre la idea del aprendizaje de la lectura y la escritura como algo rígido, poco dinámico, monótono. Así, se logró presentar como algo flexible, participativo, fluido, natural y cotidiano, y de esta forma se reivindicó el papel del lenguaje escrito como una práctica cultural que grupos de seres humanos han desarrollado mediante procesos mutuamente constitutivos (Anderson y Teale, s. f. p. 271). Sin embargo, en el marco de este proceso, es difícil que los participantes y sus familias reconozcan en principio la incorporación del lenguaje escrito en las actividades y la dinamización de su aprendizaje y desarrollo.

A esto se le suma la libertad de cátedra y de práctica pedagógica del docente en una organización de educación no formal como VAHUM, comprendiendo que desde esta no se busca cumplir con un estándar establecido, sino responder y aportar al proceso de cada niño, niña y adolescente, lejos de lineamientos de aprendizaje predeterminados.

Reconocer los saberes, así como aquello que es desconocido en este espacio, es un ejercicio que se puede hacer de manera tranquila, sin sentirse juzgado o condicionado., dado que es un contexto más flexible, participativo y libre de condicionamiento. Dichos elementos generan una reacción positiva ante el error, puesto que una vez superado el sentimiento de frustración, se motivan a reintentarlo de manera autónoma y mejorando sus productos.

Pensamiento abstracto. En el marco de los procesos artísticos, los docentes invitan permanentemente a separarse de las historias tradicionales y las situaciones presentes en su entorno inmediato, para crear historias a partir de la fantasía. Esto representa un nivel importante de dificultad para los niños, niñas y adolescentes, quienes por lo general incorporan a sus relatos las vivencias presentes en el entorno social que habitan, algunas de ellas marcadas por la violencia simbólica, física, psicológica y económica.

Lo anterior lleva a un desempeño básico frente a las tareas escriturales, sin hacer uso activo de su imaginación y capacidad de abstracción, lo cual puede estar justificado en las realidades

sociales en las que se encuentran sumergidos los niños y niñas. No obstante, ante la mediación del arte y el docente, se logra la activación de la creatividad y la creación de mundos fantásticos; esto va en concordancia con lo planteado por Freire y Shor (2014), es necesaria una cuota de imaginación para la anticipación de una nueva realidad social.

Procesos cognitivos y lingüísticos que intervienen en el lenguaje escrito

El aprendizaje y el desarrollo del lenguaje escrito se fundamentan en el nivel de desarrollo del lenguaje oral, así como en procesos psicológicos elementales y superiores. En esa línea, posterior a la observación de las diferentes actividades y las conversaciones con los docentes, emergieron las cinco subcategorías que se describen a continuación:

Conciencia fonológica. Se evidenció cómo los docentes, a través de sus actividades, materializaron los sonidos/letras del lenguaje por medio de objetos tangenciales, lo que permitió que niños y niñas “jugaran” y “manipularan” estos sonidos, lo que facilitó procesos de construcción y deconstrucción de palabras a nivel escritural. Esta estrategia, transformó un procesamiento abstracto y complejo (conciencia fonológica), en un procesamiento tácito, como es la movilización de objetos que a la vez son sonidos. Para ello, fue imperativo que el docente generara una asociación inicial entre el fonema y el grafema. De esta manera, los niños y las niñas logran progresivamente la identificación y manipulación de sonidos del lenguaje; además, establecen relaciones entre grafemas-fonemas, pasando del reconocimiento ocasional y la repetición automática a la asociación correcta de manera constante.

Otras herramientas utilizadas por los docentes y adaptadas fácilmente por niños y niñas es la producción de onomatopeyas y el trabajo con rimas; esto genera conciencia del sonido como unidad y evidencia la similitud entre estos.

Propiocepción como prerrequisito. Al iniciar las actividades se generaron acciones de activación y reconocimiento corporal, las cuales favorecieron la disposición y concentración de los niños, niñas y adolescentes ante la actividad por desarrollar.

Funciones cognitivas y ejecutivas. Todas las actividades diseñadas por los docentes fueron pensadas a partir de una complejización gradual de las instrucciones, estimulando procesos básicos de aprendizaje, como son la atención, la concentración y la memoria.

Adicionalmente, durante las actividades o situaciones diseñadas por los docentes constantemente se invitaba a la activación y al desarrollo del pensamiento complejo a través de la manipulación de información abstracta, su materialización por medio escrito y la creación plástica. En esta misma línea, se generaron oportunidades para la creación de juego simbólico, por ejemplo, con el uso de objeto sustituto no animado.

Estas actividades, a su vez, implican la implementación de competencias cognitivas y ejecutivas como la flexibilidad cognitiva, la planificación y la creatividad, lo que se evidencia en instrucciones como “vamos a imaginar que somos un banano”; también se trabaja la velocidad de procesamiento y control conductual a través de situaciones como la toma de turnos y la escucha activa. En otras palabras, los niños, niñas y adolescentes debían elegir y llevar a cabo la tarea planteada por el docente, lo que supone dejar de lado las cosas que son más atractivas en el momento, pero innecesarias para el objetivo, en favor de aquellas que requieren una estrategia a largo plazo (Carter, 2002, p. 196).

Otra constante fue el hecho de que los docentes creaban situaciones conflictivas que retaban a niños, niñas y adolescentes a construir soluciones basadas en sus experiencias y conocimientos previos.

Habilidades metacognitivas y metalingüísticas. Los docentes promueven de manera asertiva la reflexión ante el error y el de sus compañeros, mediante estrategias como la repetición sobre articulada, la conciencia del sonido del lenguaje, los absurdos verbales y la *heterocorrección*; de esta forma, se favorecen los procesos de auto y hetero reflexión sobre elementos cognitivos y lingüísticos. También, se reconocieron espacios de socialización y discusión planteados para abordar las diferentes tareas, y se llegó al intercambio de ideas y definición de mejoras de forma asertiva.

En la misma línea, se generaron reflexiones en torno al lenguaje, haciendo evidente que las historias se construyen a través de palabras y estas a través de sonidos, lo que se configura en la base para comprender la estructuración de textos, que contempla letras, palabras y oraciones.

También, la creación y presentación de historias, personajes o artefactos por parte de los niños, niñas y adolescentes estimula el procesador de contexto; así como, la habilidad para estructurar un discurso. En dicha creación, los niños, niñas y adolescentes retomaban palabras que acababan de conocer con el docente y las incorporaban a nuevas construcciones, lo que da cuenta de un aumento de repertorio semántico.

Estos procesos contribuyen al desarrollo del lenguaje escrito en concordancia con corrientes de pensamiento crítico, desde las cuales se propone que el conocimiento nace del diálogo del sujeto con los educadores y sus compañeros, y esto los convierte en agentes activos, partícipes y dueños de su pensar, con su propia visión del mundo (Freire, 2005).

Procesamiento de información lingüística. Sobre este aspecto son múltiples las oportunidades que generan los docentes durante las actividades artísticas. Desde las instrucciones y durante el desarrollo de la actividad hay ampliación del vocabulario y repertorio semántico. Se trabajan de manera consciente y explícita las habilidades auditivas y lingüísticas básicas como la discriminación, la identificación, el reconocimiento y la comprensión de los sonidos del lenguaje, así como de palabras y las oraciones.

Se presentan estructuras lingüísticas complejas, como los absurdos verbales; de esta forma se estimulan los procesadores de información a nivel semántico y sintáctico. Además, se establecen relaciones semánticas por asociación, lo que se reconoce en medio de la creación teatral con preguntas como "¿qué come el conejo?"; de igual forma, se establecen relaciones por comparación como en la pregunta "¿A quién se parece la cebra?". Dichas actividades, así como el trabajo a partir de recuerdos, anécdotas o episodios, facilitan la activación de redes semánticas.

Emociones en los procesos sociales y su impacto en el aprendizaje

Cuando se atraviesa por un proceso artístico, se suelen evocar diferentes emociones, lo que se confirma en el presente estudio, ya que se reconocieron emociones que impactaron de manera positiva en los procesos de aprendizaje. La creación de ambiente de camaradería por medio de bromas, absurdos verbales y asociaciones graciosas contribuyó al mantenimiento de la atención de niños, niñas y adolescentes durante las actividades.

En este ambiente, los niños, niñas y adolescentes se mostraron motivados y alegres; permanentemente se escuchan risas, y el hecho de que el espacio les permitiera expresar de diferentes formas (verbal, escrita, corporal) las emociones que les evocaba la actividad hizo que se promoviera confianza y comodidad, y esto amenizó y dio continuidad al trabajo.

Lo anterior no quiere decir que emociones “negativas” no estén presentes; por el contrario, se detectó que el miedo al error o ansiedad ante el hecho de “no saber escribir” es una constante en los niños, niñas y adolescentes, que en momentos impide que participen de la actividad y bloquean su aprendizaje (Rotger, 2019). Este sentimiento se exagera con las retroalimentaciones, que suelen ser bastante abiertas por parte de los docentes. Sin embargo, es una emoción que se logra superar mediante el trabajo colaborativo, mediado por la empatía y el compañerismo, lo que podría asociarse al conocimiento previo de los participantes, que son familiares, amigos o vecinos.

Es válido aclarar que la relación entre los docentes y niños, niñas y adolescentes no está basada en el poder; estas suelen ser relaciones más equilibradas, sin que esto implique una pérdida de autoridad, lo que facilita las interacciones, las colaboraciones y, algunas veces, la camaradería. Los docentes ven a los niños “como entidades en sí mismas, merecedoras de respeto y empatía” (Nussbaum, 2010, p. 189), elemento que impacta en el proceso de aprendizaje (Pianta, 1997).

Estas variables relacionales también hacen que algunos niños, niñas y adolescentes participen en la organización del espacio y

de los materiales para sus compañeros, pues el espacio está construido para facilitar el acceso; esto puede ayudar a que sientan el espacio como propio, lo que también impacta en su motivación y participación durante las actividades por desarrollar.

Otro aspecto de suma relevancia que se pudo detectar es el hecho de que los productos artísticos de niños y niñas se encuentran determinados por las realidades que viven, pues expresan de manera oral y escrita situaciones de violencia en el barrio y en casa, de manera naturalizada; en este sentido, se identifica una dificultad para crear desde la fantasía.

Estrategias lingüísticas implementadas de forma intuitiva

Principalmente, durante las conversaciones cordiales entre docentes e investigadoras, se detectó que los maestros utilizaban herramientas lingüísticas durante el desarrollo de sus sesiones artísticas de manera inconsciente, sin dimensionar el impacto positivo de esto. Es ante la interpelación de las investigadoras que se genera la reflexión del proceso.

Dentro de las actividades artísticas se incorporaron de manera espontánea adivinanzas, absurdos verbales, asociación semántica, pistas semánticas y fonológicas para llegar a nuevos significados y resolver las tareas en torno a la lectura y la escritura; además de la generación de procesos de retroalimentaciones a través de la autorreflexión de los niños, niñas o adolescentes sobre sus errores. Cuando estos no se lograba por sí solo se generaba un apoyo para el reconocimiento de este.

Las instrucciones solían ser repetitivas y persistentes a lo largo de las actividades, se resalta el nivel de complejidad que iba aumentando gradualmente y con diferentes apoyos; con esto se garantizaba la comprensión y el acato de estas.

El lenguaje escrito como práctica cultural

Se ratificó que las prácticas sociales y culturales transversalizan los procesos de aprendizaje y desarrollo del lenguaje escrito; por ejemplo, la noción del “nombre de las letras” como elemento determinante para el aprendizaje de la correlación grafema-fo-

nema, diferenciando poco o nada entre "nombre" y "sonido". Lo anterior lo replicaban inicialmente los profesores de arte, pero logró modificarse a través de las conversaciones cordiales; de este modo, se reconoce un elemento fundamental para ser incorporado en las actividades.

Este aspecto también se evidencia en el aprendizaje automático de las vocales, previo a la asociación fonema -grafema, lo que guarda relación con la repetición automática que se motiva por parte de la familia, en las canciones infantiles y en otros espacios; por esto, se reconoce el impacto de la cultura, en coherencia con lo referido por Vigotsky (1995), quien plantea como un estadio del proceso de aprendizaje, el uso de estructuras, antes de entender su lógica.

En esta misma línea, se encuentra el manejo que tienen los niños, niñas y adolescentes del vocabulario propio de los cuentos infantiles, así no dominan en su totalidad su significado; un ejemplo de esto lo muestra el cuento de *Rin rin renacuajo*, en el se refiere "salió muy tieso y muy majo...", niños y niñas repiten dado que han aprendido el cuento en medio de prácticas culturales y generacionales.

También se apreció que los niños y las niñas asocian la lectura y la escritura con la escuela, y con modelos de enseñanza tradicionales; por consiguiente, algunos no comprendían de qué forma esta se trabajaba en los talleres artísticos. De igual forma, los niños y las niñas que no asisten todavía a la escuela, o que se encuentran en el jardín, consideran que no han tenido ningún acercamiento con el lenguaje escrito. Estos imaginarios en la población distan de la realidad, pues como lo sostenemos en este estudio la lectura va más allá de una práctica institucionalizada, ya que está presente en todos los contextos donde nos desenvolvemos, en las actividades y en los entornos cotidianos, y su proceso de aprendizaje inicia antes de la instrucción formal en el sistema de escritura (Flórez Romero *et al.*, 2007). De ahí la necesidad de dar continuidad a los procesos artísticos enfocados en la lectura y la escritura, desde las organizaciones sociales, orientados a desbloquear procesos de aprendizaje que se encuentran

limitados por los prejuicios e imaginarios en torno al aprendizaje y al desarrollo del lenguaje escrito.

Lo anterior va en línea con el hecho de que los docentes incluyen y hacen evidente cómo la lectura y la escritura permean diferentes espacios sociales y culturales como la música (canti-cuentos), las caricaturas y la fotografía.

Estrategias artísticas y culturales

El rastreo y análisis de las estrategias implementadas por los docentes de la organización VAHUM se han organizado en cinco categorías, las cuales se desarrollan en una cartilla producto de esta investigación, denominada "Arte y lengua escrito. Un aporte desde los procesos sociales". A continuación, se presentan de manera general los elementos principales de dichas categorías:

Divertirse: la risa como elemento principal. Durante las actividades los docentes promueven el disfrute y motivan las risas de niños, niñas y jóvenes, siempre está presente el sentido del humor, la capacidad de ser graciosos y reírse de sí mismo; esto facilita la conexión entre los seres humanos. Algunos de los elementos clave son: incluir absurdos verbales divertidos, inventar palabras, equivocarse como docente, incluir comentarios graciosos sin caer en el irrespeto y sorprender con indicaciones inesperadas.

Crear: la palabra como elemento principal. Desde las actividades artísticas se plantean propósitos y ejercicios que importan a niños, niñas y adolescentes, por lo que disponen todos sus recursos a la creación. En este marco, una estrategia primordial es la creación de artefactos e historias, lo cual puede generarse desde variadas actividades como crear a partir de una imagen, de un sentimiento, de palabras nuevas e inventadas, de elementos en una caja sorpresa, de objetos construidos con diferentes materiales y de objetos invisibles.

Exagerar y rimar: la comunicación no verbal, como elemento principal. Como se mencionó anteriormente, el histrionismo de los docentes de artes es un elemento fundamental que permite captar y mantener la atención; además, facilita el desarrollo de

las actividades que promueven el aprendizaje y el desarrollo del lenguaje escrito en los niños, niñas y jóvenes. En este sentido, se invita a hacer uso los recursos dispuestos en el propio cuerpo, como son el rostro, la voz, entre otros, al igual que la musicalidad producida con diferentes objetos.

Leer, jugar y actuar: posibilidades en la lectura compartida. Desde hace bastante tiempo se conocen los beneficios de la lectura compartida y cómo esta facilita el posterior desarrollo del alfabetismo (Van Kleeck, 2003, citado por Flórez Romero et al., 2007). Sin embargo, desde las artes escénicas y plástica se generan posibilidades que dinamizan este proceso; por ejemplo, : reconstruir una historia, crear una nueva historia, improvisación colectiva de la historia,

Escribir, dibujar y compartir: letras que cobran vida. Motivar los procesos de escritura espontánea de niños, niñas y jóvenes es uno de los mayores desafíos, por lo que las estrategias para lograrlo en las actividades partieron de proponer objetivos significativos; es decir, trabajar sobre lo que les gustaría escribir, y que pudieran verlo reflejado en algo tangible. Algunas de las propuestas para motivar la producción escrita son el diseño de un cómic o una caricatura, la escritura del guion para la producción de un *stop motion* o una obra de teatro, o la escritura de una canción para su posterior producción musical.

Proyectos artísticos y culturales. El trabajo por proyectos se presenta como el que mayor oportunidad de integración ofrece. Algunos de los proyectos que se desarrollan en la VAHUM son: club de danza-teatro, taller textulandia: artes plásticas, caricatura y *stop motion*, y Leer es viajar: biblioteca comunitaria.

Conclusiones

A través del ejercicio artístico se realiza un importante trabajo en torno a las habilidades metalingüísticas y metacognitivas, prerrequisitos para los procesos de aprendizaje y perfeccionamiento de la lectura y la escritura.

Las habilidades histriónicas de los docentes de arte generan un impacto en los niños, niñas y adolescentes en actividades como la lectura compartida. De igual forma, su actitud en el ejercicio es vinculante e invita permanentemente al diálogo, desde la completitud de oraciones, la identificación de absurdos verbales, las preguntas asociativas y las demandas de comprensión a nivel literal e inferencial.

El aumento progresivo en las demandas o en la complejidad de las tareas que plantearon los docentes en sus actividades fue fundamental para mantener la motivación, aspecto que interviene en los procesos básicos de aprendizaje.

Las actividades planteadas desde lo artístico permiten fomentar las funciones cognitivas y ejecutivas superiores; por ejemplo, flexibilidad mental, planificación, atención y control conductual.

Las estrategias artísticas y culturales implementadas por los docentes estimulan procesadores de información lingüística a nivel semántico, sintáctico, fonológico y pragmático. La conciencia fonológica es conocida como una herramienta facilitadora en el aprendizaje de los procesos del lenguaje escrito. Sin embargo, sus beneficios se potencian al involucrarse en actividades fluidas y propias de la niñez, como el juego y el arte.

La creación desde la fantasía y el pensamiento abstracto representa un reto para los niños, niñas y adolescentes de esta comunidad, hecho que guarda relación con sus condiciones sociales y culturales, y esto se profundiza a medida que pasa el tiempo.

La disposición del espacio y de los materiales en VAHUM promueve la independencia y la autonomía en los niños.

La relación equilibrada entre docentes, niños y niñas, así como el vínculo relacional que se mantiene con la organización, genera motivación, participación constante y alegre dentro de las actividades de lectura y escritura. Teniendo en cuenta que las emociones tienen influencia sobre los centros de pensamiento, es posible afirmar que detrás de cada aprendizaje hay una emoción en especial positiva.

Si bien algunas de las habilidades trabajadas a nivel cognitivo y lingüístico guardan relación con las promovidas en los ambientes escolares, existen importantes diferencias en la respuesta de niños y niñas, al integrar el lenguaje escrito en actividades propias de su etapa de desarrollo, en ambientes naturales donde existe una importante carga de emocionalidad positiva.

Las dinámicas de los procesos sociales, al no estar supeditadas o ligadas a lineamientos, ni doctrinas pedagógicas asociadas explícita o implícitamente a concepciones pedagógicas tradicionalistas, permiten que el docente ejerza su rol de una manera más flexible y que de esta manera dé respuesta a las necesidades inmediatas del entorno.

Referencias

Acaso, M. (2012). *Pedagogías invisibles. El espacio del aula como discurso*. Los Libros de la Catarata.

Alfonso, A. y Teale, W. (s. f.). *La lectura como práctica cultural*. <https://lchcautobio.ucsd.edu/wp-content/uploads/2015/10/Anderson-Teale-YR-Lectoescritura-como-practica-cultural-SPANISH.pdf>

Arnedo Montoro, M., Bembibre Serrano, J., Montes Lozano, A. y Triviño Mosquera, M. (2015). *Neuropsicología Infantil. A través de casos clínicos*. Editorial Médica Panamericana. <https://www.medicapanamericana.com/co/libro/neuropsicologia-infantil-version-digital>

Benavides Bernal, M. del C. y Ortiz Prieto, D. A. (2019). *Resignificación de lectura y escritura en estudiantes de grado cuarto de primaria a través del arte* [Trabajo de grado, Fundación Universitaria los Libertadores]. Repositorio Fundación Universitaria los Libertadores. <https://repository.libertadores.edu.co/handle/11371/2698>

Bonilla, E. y Rodríguez, P. (2005). *Más allá del dilema de los métodos*. Universidad de los Andes.

Carter, R. (2002). *El nuevo mapa del cerebro: guía ilustrada de los descubrimientos más recientes para comprender el funcionamiento de la mente* (2.^{da} ed.). RBA Libros.

¿Cuántos colombianos sabemos leer y escribir? (2021, 5 de febrero). *El Tiempo*. <https://www.eltiempo.com/datos/cifras-de-analfabetismo-en-colombia-564784>

Cuetos, F. (2008). *Psicología de la lectura* (7.^a ed). Wolters Kluwer.

Departamento Administrativo Nacional de Estadística (DANE). (2018). *Censo Nacional de Población y Vivienda*. <https://www.dane.gov.co/index.php/estadisticas-por-tema/demografia-y-poblacion/censo-nacional-de-poblacion-y-vivienda-2018>

Flórez Romero, R., Restrepo, M. A. y Schwanenflugel, P. (2007). *Alfabetismo emergente: investigación teoría y práctica, el caso de la lectura*. Universidad Nacional de Colombia.

Freire, P. (2005). *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI.

Freire, P. y Shor, I. (2014). Miedo y osadía: la cotidianidad del docente que se arriesga a practicar una pedagogía transformadora. Siglo XXI.

Frugoni, S. (2006). *Imaginación y escritura. La enseñanza de la escritura en la escuela*. Libros del Zorzal.

Gómez, et at. (2014). Situando y sintiendo experiencias estudiantiles, aportes para una Universidad más inclusiva y equitativa desde una perspectiva interseccional. Universidad Nacional. Bogotá.

Jiménez del Castillo, J. (2005). Redefinición del analfabetismo: el analfabetismo funcional. *Revista de Educación*, (338), 273-294. <http://www.educacionyfp.gob.es/dam/jcr:f958b96a-05a8-4da0-9fee-37318b1d4cdf/re33817-pdf.pdf>

Jiménez Rodríguez, V. (2004). *Metacognición y comprensión de la lectura : evaluación de los componentes estratégicos (procesos y variables) mediante la elaboración de una escala de conciencia lectora (ESCOLA)* [Tesis de Doctorado, Universidad

- Computense de Madrid]. Repositorio Universidad Computense de Madrid. <https://eprints.ucm.es/id/eprint/5337/>
- Latorre, A. (2003). *La investigación acción. Conocer y cambiar la práctica educativa*. <https://arteydocencia.files.wordpress.com/2013/08/investigacion-accion-antonio-latorre-2003-cap-c3adtulo-2.pdf>
- Maturana, H.(1996). *El sentido de lo humano* (8.ª ed.). Dolmen Ediciones.
- Munévar, D. I. y Gómez, A. Y. (2014). *Rutas posibles desde el sur. Guía para hacer transversalidad y continuar transversalizando la inclusión social y la equidad en la formación y la investigación*. Universidad Nacional de Colombia.
- Nussbaum, M. (2010). *Sin fines de lucro. Por qué la democracia necesita de las humanidades* (M. V. Rodil, trad.). Katz Editores.
- Organización de las Naciones Unidas- ONU. (s. f.). Objetivo 4: Garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad y promover oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todos. ONU. <https://www.un.org/sustainabledevelopment/es/education/>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (Unesco). (s. f.). *Alfabetización*. <https://es.unesco.org/themes/alfabetizacion?language=es>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (Unesco). (2017). *La UNESCO Avanza. La Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible*. https://es.unesco.org/creativity/sites/creativity/files/247785sp_1_1_1.compressed.pdf
- Pianta, R. C. (1997). Adult-child relationship processes and early schooling. *Early Education and Development*, 8, 11-26.
- Padilla Martínez, W. I. y Ortiz-Vega, J. (2018). Efecto de la integración de las artes visuales en el desarrollo de la lectura y la escritura. Efecto de la integración de las artes visuales en el desarrollo de la lectura y la escritura. *Revista Iberoamericana*

de Evaluación Educativa, 11(1)..<https://doi.org/10.15366/riee2018.11.1.005>

Peña Espitia, A. y Carmona Quintero, A. (2019). *El arte plástico y la familia como estrategias de acercamiento a la lectoescritura* [Trabajo de grado, Fundación Universitaria los Libertadores]. Repositorios los Fundación Universitaria los Libertadores. <https://repository.libertadores.edu.co/handle/11371/2731>

Rockwell, E. (2001). La lectura como práctica cultural: conceptos para el estudio de los libros escolares. *Educação e Pesquisa*, 27(1), 11-26. <https://dx.doi.org/10.1590/S1517-97022001000100002>

Rotger, M. (2018). *Neurociencia, neuroaprendizaje: las emociones y el aprendizaje. Nivelar estados emocionales y crear un aula con cerebro* (2.^{da} ed.). Editorial Brujas. <https://ebookcentral-proquest-com.proxy.umb.edu.co/lib/biblioumb/reader.action?docID=5757442>

Vygotsky, L. S. (1995). *Pensamiento y lenguaje. Teoría del desarrollo cultural de las funciones psíquicas*. Ediciones Fausto.

<https://abacoenred.com/wp-content/uploads/2015/10/Pensamiento-y-Lenguaje-Vygotsky-Lev.pdf>

Vygotsky, L.S (2017). La imaginación y el arte en la infancia. https://vidaacademicaenlinea.cenart.gob.mx/blog-hablemos-de-educacion-artistica/wp-content/uploads/sites/8/2017/11/La_imaginacion_y_el_arte_en_la_infancia.pdf

Verdejo-García, A. y Bechara, A. (2010). Neuropsicología de las funciones ejecutivas *Psicothema*, 22(2), 227-235. <https://www.redalyc.org/pdf/727/72712496009.pdf>

