

La construcción del vínculo entre niños de tercer grado y un personaje fantástico mediado a través del intercambio epistolar de cartas

Giham Camila Cobo Bravo

Emma Jhayline Mancilla Alegría

Universidad Icesi

Facultad de Derecho y Ciencias Sociales

Psicología

Santiago de Cali

2020

Tabla de Contenido

<i>Indice de tablas</i>	4
<i>Introducción</i>	5
<i>Marco teórico</i>	6
<i>subjetividad, narrativa y dialogicidad:</i>	6
<i>La 5D como escenario narrativo y dialógico y que tiene en cuenta el contexto socio cultural:</i>	8
<i>Amarú, los niños, las cartas e intersubjetividad</i>	10
<i>distanciamiento, enunciador y enunciatario</i>	10
<i>Estado del arte</i>	14
<i>Objetivos</i>	21
<i>General</i>	21
<i>Específicos</i>	21
<i>Método</i>	22
<i>Quinta Dimensión</i>	22
<i>El semillero y su funcionamiento</i>	24
<i>Estrategias de recolección de datos</i>	25
<i>Forma de hacer los análisis</i>	26
<i>Categorías de análisis</i>	27
<i>Noción De Sujeto, Según El Nombramiento:</i>	28
<i>Noción De Sujeto, Según La Caracterización:</i>	28
<i>Noción De Tiempo</i>	29
<i>Noción De Espacio</i>	29
<i>Resultados y análisis</i>	31
<i>Nociones de sujeto, tiempo y espacio</i>	31
<i>Noción de sujeto</i>	32
<i>Noción De Tiempo</i>	1
<i>Noción De Espacio</i>	3

Periodo de tiempo febrero a mayo de 2019	2
<i>Trazabilidad</i>	2
<i>Distanciamiento Global</i>	3
Periodo de tiempo agosto a noviembre de 2019	1
<i>Trazabilidad</i>	1
<i>Distanciamiento Global</i>	3
<i>Análisis individuales</i>	4
<i>Estudios de caso</i>	4
Conclusiones	10
Referencias bibliográficas	12

INDICE DE TABLAS

Tabla 1: Noción de sujeto- nombramiento	1
Tabla 2: Noción de sujeto- caracterización.....	1
Tabla 3: Noción de tiempo	1
Tabla 4: Noción de espacio.....	2
Tabla 5: trazabilidad de febrero a mayo del 2019.....	2
Tabla 6:Distanciamiento global de febrero a mayo del 2019	3
Tabla 7: Trazabilidad de agosto a noviembre del 2019.....	3
Tabla 8: Nivel de distanciamiento global de agosto a noviembre del 2019.....	5
Tabla 9: Nivel de distanciamiento global de 10 NIÑOS (AGOSTO- noviembre).....	2

INTRODUCCIÓN

En esta investigación se rastreará la construcción del vínculo entre un personaje fantástico y niños de tercer grado de una institución educativa a través de un intercambio de cartas entre el personaje y cada uno de los niños. Ese vínculo estuvo enmarcado en el espacio coordinado por el semillero de psicología educativa de la Universidad Icesi en un entorno rural de la ciudad de Cali. Las prácticas llevadas a cabo se basan en el modelo de la Quinta dimensión en el cual se utiliza la narrativa como una de sus herramientas principales. Conceptualmente, este trabajo se fundamenta en una concepción dialógica de la interacción entre los niños y el personaje fantástico. Esa interacción, además, estuvo mediada por los relatos que los niños cuentan sobre ellos mismos, que uno cuenta sobre ellos y que uno nos comparte a modo de relato. Son esos relatos los que permiten organizar la experiencia, comprender el mundo que nos rodea, generar aprendizajes y despertar emociones.

Key words: dialogicidad, narrativa, subjetividad, vínculo, quinta dimensión

MARCO TEÓRICO

SUBJETIVIDAD, NARRATIVA Y DIALOGICIDAD:

En nuestra investigación poseemos una visión de sujeto como aquel que “puede concebirse y concebir al mundo natural y social mediante la construcción de configuraciones narrativas que sitúan la existencia en realidades sociales negociadas con los demás” (Correa y Buriticá, 2016, pág. 10). De esta forma, esas configuraciones narrativas permiten comprender algunas expresiones del comportamiento humano (Correa y Buriticá, 2016) a través de las narraciones que contamos sobre nosotros mismos, que un otro cuenta sobre nosotros y que un otro nos comparte a modo de relato. Son esas narraciones las que nos permiten organizar la experiencia, comprender el mundo que nos rodea, generar aprendizajes y despertar emociones.

Por lo anterior las teorías dentro de las cuales se mueve nuestra investigación están centradas en las narrativas y el reconocimiento de los individuos como sujetos constituidos a través del discurso. Adoptar esta perspectiva permite reconocer que la comunicación con un otro, está cargada de los significados que posee la persona y que son compartidos con ese otro (Martínez, 1991). Según lo que menciona Martínez (1991) los sujetos logran construir el sentido del mundo natural, social y cultural, por medio del lenguaje, ya sea oral o escrito. Por ejemplo, desde que los niños nacen conocen el mundo a través de un otro, ya sea su madre, padre o quien asume estos roles, quien los adentra en el mundo del lenguaje por medio de charlas, canciones, lectura de libros, para posteriormente dar espacio a las primeras palabras, a la lectura y a la escritura; lo que con el paso del tiempo permite construir los propios significados del mundo que los rodea.

En esa dirección, Bajtin (1989; citado por Haye et al., 2018) menciona que “el discurso es el proceso de respuesta a los enunciados de otros, que enlaza socialmente a los hablantes mediante relaciones que no son físicas ni lógicas, sino dialógicas” (p. 25); es decir, el discurso implica tanto los componentes de la comunicación, como las relaciones interaccionales, espaciales y temporales que las permean. De este modo, el discurso

“no sólo permite elaborar la temporalidad sino que es él mismo un proceso temporal que se ensambla en tres niveles: la cronología de la interlocución (cambios de turno, desarrollo de la conversación); el recuerdo y la anticipación de enunciados dentro de un campo de interlocución (posicionamientos previos y por venir, proyecciones de la interlocución); y la espacio-temporalidad de la composición narrativa de los enunciados (imaginación de caminos por transitar como formas de tramitar un conflicto)” (Haye et al., 2018. p. 25).

Dentro del discurso se abre un espacio para la dialogicidad que precisamente es la que nos indica que los enunciados narrativos están entrelazados entre sí, cargados de palabras o expresiones de un otro, aprendidas de manera implícita o explícita durante el relacionamiento con el entorno sociocultural y los procesos de comunicación. Además, la dialogicidad permite que una subjetividad pueda tomar posición frente a otras y manifestar dicha posición de unas maneras muy particulares, cargadas de aspectos del contexto sociocultural en el que se desenvuelven. Es de esta manera como la dialogicidad le da la posibilidad a un discurso de continuar, doblar o reconstruir otro discurso, lo cual le permite a los hablantes constituirse

como sujetos agentes en los procesos narrativos enmarcados en espacios sociales, geográficos y temporales determinados (Haye et al., 2018).

El énfasis en el diálogo a través del cual los hablantes se constituyen mutuamente, ha permitido a la psicología explorar cómo los niños, desde muy temprano en su desarrollo, participan de proto-conversaciones y cómo a través de la participación en situaciones de interacción social y dialógicas adquieren el lenguaje (González & García Labandal, 2006). En el contexto del presente trabajo, es importante reconocer cómo los niños empiezan a participar en esas estructuras dialógicas y empiezan a construir historias para convertirse en, escritores, locutores e interlocutores en textos escritos (Moreno, 2013). Concretamente, es de interés cómo los niños escriben cartas, un género poco estudiado en la literatura psicológica, y cómo a través de ellas construyen ideas sobre el mundo que los rodea, los espacios que habitan, las personas que están con ellos, hablan del pasado, los sueños que pueden tener y su visión de futuro. Se reconoce en las cartas al niño como autor, en el cual la relación está mediada por el texto que elabora. En este sentido, el lenguaje escrito funciona como discurso y permite a los niños la construcción de significados sobre los procesos socioculturales y es por ello que el discurso carga las experiencias de conocimientos (Martínez, 1991).

La dialogicidad mencionada anteriormente no sólo está presente en textos escritos como las cartas. También se encuentra presente en los textos narrativos literarios en los cuales hay un vínculo dialógico entre las figuras del narrador y el narratario (Correa y Orozco, 2003). Ese vínculo también existe entre el autor y los lectores del texto. No es necesario introducir más distinciones para el propósito de esta investigación. Por ahora basta señalar que la relación entre autores y lectores de las cartas son de especial interés y que en el marco de esta investigación se presta atención a cómo el autor construye un discurso escrito, se comunica con un otro y establece un diálogo con el lector, narratario, la persona que recibe la carta. Se parte del supuesto de que entre carta y carta se va construyendo esa dialogicidad y que el vínculo entre autor y lector se va fortaleciendo.

De otro lado, la dialogicidad y el vínculo presuponen una dimensión intersubjetiva presente en cada carta, es decir, aquello que está escrito, de qué se habla, cómo la persona que escribe se percibe a sí misma, cómo es ese discurso que ha construido alrededor de un otro, de sí mismo y de su entorno y que deja plasmado en el texto escrito. Como señalan Correa & Orozco (2003) “La intersubjetividad, que la enunciación inaugura, da lugar a que en el texto narrativo se propongan las intenciones, emociones y puntos de vista que el narrador quiere compartir con el narratario, a la vez que le informa de los acontecimientos de la historia” (Correa & Orozco, pág. 164, 2003). En las cartas, si bien no se trata de un texto narrativo literario, hay una narrativa, una historia que se cuenta entre autor y lector que permite construir una relación intersubjetiva entre ambos.

Es entonces como las cartas son un espacio que nos permite entender la subjetividad. En nuestro caso abordaremos los textos escritos dados en forma de carta entre los niños y un personaje fantástico; esos textos dan cuenta de una persona que escribe para un otro que puede ser su lector, es decir, hay un locutor y un interlocutor. En la escritura de las cartas se utilizan recursos cognitivos para su producción y ejecución, lo social se encuentra involucrado en ese

intercambio entre autor y lector y finalmente lo emocional permea todo el proceso viéndose reflejado en el mensaje escrito.

La escritura de las cartas que serán objeto de análisis en este documento fueron escritas en el marco de un programa de actividades educativas llevado a cabo con niños y niñas de tercer grado de una IE de la ciudad de Cali. En el siguiente apartado se describe ese programa y se conceptualiza como un escenario narrativo y dialógico, lo que permitirá comprender la especificidad del vínculo o relación intersubjetiva entre autores y lectores de esas cartas.

LA 5D COMO ESCENARIO NARRATIVO Y DIALÓGICO Y QUE TIENE EN CUENTA EL CONTEXTO SOCIO CULTURAL:

Dentro de las propuestas pedagógicas y educativas que establecen un marco narrativo para su funcionamiento se reconoce el modelo La Quinta Dimensión (en adelante 5D), que fue desarrollado por Michael Cole y el Laboratorio de Cognición Humana Comparada de la Universidad de California en San Diego. El modelo educativo la 5D ha sido implementado en países con poblaciones que tienen índices de bajo rendimiento académico tales como Estados Unidos, España, Uruguay, Colombia, entre otros. La 5D busca promover un espacio donde se logre generar un aprendizaje significativo en los estudiantes otorgándoles el lugar de agentes en su proceso de aprendizaje, no sólo de forma individual, sino a nivel comunitario (Cole & Fifth Dimension Consortium, 2006).

La propuesta de intervención educativa la 5D suele estar compuesta por profesores, estudiantes universitarios (denominados Aliados) y los estudiantes y niños a los cuales se dirige la propuesta. El modelo educativo utiliza como uno de sus artefactos mediadores la narrativa, en donde esta se desarrolla a través de un personaje de ficción que posee características de los contextos familiares y culturales en los cuales se lleva a cabo la propuesta. Lo anterior, se hace con relación a la necesidad captada por los investigadores de la 5D de reconocimiento de la singularidad colectiva de los estudiantes (Cole & the Fifth Dimension Consortium, 2006).

El semillero de Psicología Educativa de la Universidad Icesi ha implementado una estrategia basada en el modelo de 5D. En ella se llevó a cabo la construcción narrativa de un personaje fantástico llamado *Amarú*, la cual se comunica con los niños de tercer grado de la Institución Educativa La Buitrera Sede Toledo por medio de cartas que los aliados hacen llegar de y hacia los niños. En un primer momento el semillero realizó un primer acercamiento a los niños de tercer grado de esta institución, para así identificar las necesidades que tenía el curso. Posteriormente se elaboró un diagnóstico mediante las observaciones hechas por los integrantes del semillero y los aportes de los profesores de la institución. El reto inicial fue mejorar la convivencia y las relaciones entre los niños, ya que se logró evidenciar que la forma en la que los niños resolvían conflictos estaban mediadas por las agresiones verbales o físicas. Había una demanda clara para la 5D de parte de la institución y era brindar herramientas mediante las cuales los niños pudieran reconocer sus propias emociones y las emociones de un otro, al tiempo que se reforzarán las competencias de lectura y escritura.

Por lo anterior el semillero recurrió a los recursos narrativos y lúdicos, a través de la construcción del personaje fantástico *Amarú*, con el propósito de mejorar las formas de

relacionamiento entre los niños del aula de clase, al tiempo que se trabajaba sobre las competencias de lectura y escritura. La narrativa construida alrededor del personaje Amarú posee elementos propios de la cultura de los niños, es una viajera que se interesa mucho por la naturaleza, le gustan los animales, los niños y ayudar a los demás. Se ha construido de esta forma para captar su atención, ya que los niños han crecido en un ambiente rural, rodeados de la naturaleza y esto permite que los niños participen activamente dentro de las actividades de la 5D.

En este orden de ideas, implementar estrategias pedagógicas con matices propios de la cultura de los estudiantes promueve la inclusión escolar, siendo esta una necesidad urgente, puesto que la exclusión social es un hecho que afecta y merece más visibilidad dentro de la sociedad caleña y colombiana. Problemáticas como la exclusión social se ven reflejadas en el proceso educativo. En la investigación de Chávez (2015) esto se ve explícito ya que, se encontró una relación entre el desempeño educativo y la pertenencia a una etnia racial denominada 'minoría'. Chávez (2015) explica que: en los departamentos Magdalena, Bolívar, Cauca, Córdoba, Guajira, Sucre, Cesar y Chocó, hay un porcentaje de población negra que supera el promedio nacional y los resultados de aprendizaje no son buenos. "El Chocó es uno de los departamentos con mayor porcentaje de población negra y el promedio educativo de esta zona se diferencia con el resto del país en 65 puntos" (Chávez, 2015, pág. 176), de acuerdo con los resultados de las pruebas, 'Saber 11°'. Esta investigación deja en evidencia la necesidad existente de generar propuestas pedagógicas que tengan como eje central, elementos culturales propios de la comunidad que se desea trabajar y la inclusión social- escolar.

De esta forma el uso de las narrativas dotadas de elementos culturales que emplea la 5D puede promover una educación inclusiva. Las narrativas que se encuentran presentes en las sesiones que fueron realizadas en la 5D en la IE la buitrera se encuentran permeadas de esos elementos culturales a través de las experiencias, recuerdos y elementos que Amarú les 'regala' a los niños y, además, se traen a colación en cada sesión con apoyo de los aliados anécdotas sobre sus viajes y aventuras a través del mundo. Estas narrativas permiten que los niños tengan acceso a esos mundos que les ofrece el encuentro con Amarú, todo esto desde las herramientas simbólicas que cada niño posee y le permite relacionarse con la propuesta de la 5D como también les posibilita un hilo conductor durante las sesiones.

Cada sesión se empieza leyendo a los niños cuál es la misión o reto que deben realizar en esa ocasión, los aliados las leen y comunican a los niños de la sede Toledo. También, Amarú les envía cartas a los niños con la finalidad de generar una respuesta y los niños regularmente escriben cartas de vuelta a Amarú. Es así cómo se aborda la narrativa mediante la lectura y la escritura, siendo estas herramientas esenciales en cada sesión. En este punto nos detendremos a profundizar en el vínculo entre Amarú y los niños, la forma en la que están presentes las cartas, como se da la dialogicidad sesión a sesión, y se va creando un espacio que propicia la construcción del vínculo.

AMARÚ, LOS NIÑOS, LAS CARTAS E INTERSUBJETIVIDAD

El semillero educativo funciona de tal forma que los niños le escriben cartas a Amarú, ella es un personaje de ficción, por lo tanto es una interlocutora ficcional y los niños la comprenden de esta manera. Dado que Amarú es una interlocutora ficcional, los sujetos que responden las cartas son los estudiantes, denominados aliados; esto permite garantizar un establecimiento de una relación intersubjetiva en la narrativa de cada una de las cartas en las que es posible conocer todo tipo de vivencias, conocimientos, entre otros, que los niños no comparten. Nos detenemos sobre la narrativa porque ocupa un lugar importante dentro del sujeto. La identidad se crea y recrea mediante la narrativa (Bruner, 2001). De esta forma las narrativas usadas en las cartas nos permite acceder a la historia que el sujeto cuenta sobre sí mismo, la forma en que narra, lo que menciona y los significados que le otorga a un otro o a su entorno, logrando construir su experiencia e historia (Correa y Buriticá, 2016).

Hablamos de intersubjetividad en tanto que los niños comparten su subjetividad, con un otro, en este caso ese otro como personaje fantástico llamado Amarú y viceversa. Es en esa intersubjetividad donde se crea el vínculo entre los niños y Amarú, el vínculo refiere a la forma en que los niños se comunican con Amarú, por medio de las narrativas contenidas en las cartas, los elementos de cada una de las cartas y la forma en que refieren a los personajes, tiempo y espacio nos permiten conocer cómo se construye el vínculo entre los niños y el personaje fantástico creado por la 5D.

Hacemos la claridad conceptual reconociendo que las cartas no pertenecen al género narrativo literario, como lo es un cuento o novela. Sin embargo, consideramos que en el contenido de las cartas existe una narrativa y se expresa a través del relato. Como lo propone Serrano (1996) la narrativa evoca “un universo de representaciones” (p.3) y se encuentra susceptible de surgir o materializarse en diversos espacios, como lo pueden ser una fábula, una noticia, una conversación o en este caso una carta, además agrega que, el relato debe ser considerado como “un acontecimiento, como acto, como producción, es decir, como un hacer transformador” (p.5), relacionándolo a su vez con el término enunciación, entendiendo que el acto narrativo es en realidad una “enunciación narrativa”(p.9).

Ahora bien, hecha esta aclaración, dado que en cada una de las cartas hay un contenido narrativo, en el que los niños elaboran un relato sobre sus vidas, el colegio, sus gustos y Amarú sobre sus aventuras, surge la necesidad de conocer cómo se transforma ese vínculo entre Amarú y los niños. Ya que consideramos que en el contenido de cada una de las cartas hay un reflejo de ello y para poder evidenciar cómo se construye esa dialogicidad, el vínculo y dicho fortalecimiento entre Amarú y los niños mediada por las cartas, nosotras proponemos tener en cuenta lo que se denomina como el distanciamiento entre el narrador y el narratario propuesto por Correa y Buriticá (2016) pero en nuestro caso haremos referencia al distanciamiento entre enunciador y enunciatario.

DISTANCIAMIENTO, ENUNCIADOR Y ENUNCIATARIO

El distanciamiento es definido como el "tipo de interacciones que exigen al niño que se separe o se distancie del presente inmediato, trasladándose mentalmente al pasado, al presente

en proceso de ocurrir o al futuro, en función de las 'exigencias' planteadas en la interacción verbal" (Sigel, 1997, pág. 14). Este concepto nos permite dar cuenta de esa transformación *microgenética* (Puche, 2003) del vínculo, que ocurre en el intercambio epistolar de las cartas entre los niños y Amarú, es decir, que podremos evidenciar estos cambios paulatinos que pudiesen pasar desapercibidos si no son mirados detenidamente ya que a la luz de este concepto podemos ver el proceso de organización y reorganización de la actividad cognitiva, emocional y social de los niños. Si bien el autor utiliza este concepto para leer las interacciones verbales a través del tiempo lógico (presente, pasado y futuro) en su investigación, nosotras lo retomamos para analizar las interacciones escritas entre los niños y Amarú, añadiendo las nociones de nombramiento y espacialidad.

En este mismo orden de ideas el concepto de distanciamiento que se da entre el narrador y el narratario, en nuestra investigación se presenta de la siguiente forma, el niño es un enunciador que construye una narrativa y la deja plasmada en un texto escrito elaborado en forma de carta; Amarú es un enunciatario, es quien recibe la carta y a quien el niño dirige cada una de las cartas. Los dos participantes de la enunciación que se da en las producciones escritas -cartas- son cada uno de los niños y Amarú; el niño es un enunciador en tanto que por medio de la enunciación propone una historia, cuenta aspectos de su vida, colegio, amigos, su familia, entre otros, cada carta va dirigida a Amarú su enunciatario. En cada una de las cartas elaboradas por los niños, se pueden rastrear las marcas textuales y dar cuenta de ese distanciamiento existente entre cada niño y Amarú, y observar si hay cambios con el paso del tiempo, es decir que posibilita conocer la posición en la que los niños se dirigen a Amarú. Además, identificar a cuáles nociones -Espacio, tiempo y sujeto- están recurriendo los niños en la elaboración de las cartas.

Es por ello que continuaremos con esta línea de pensamiento en nuestros análisis. Aunque las figuras de narrador y narratario se han definido en el marco de los textos narrativos literarios, el narrador de un texto puede entenderse como un enunciador y el narratario como un enunciatario. Se puede entender el narrador como enunciador, ya que como proponen Correa y Orozco (2003) "El narrador mediante la enunciación pueda llegar a proponer una historia para un sujeto que no la sabe, el enunciatario" (p.164). Es decir en tanto que ese narrador enuncia algo por medio de un escrito, es un enunciatario y a quien se dirige es su enunciatario, ya que como mencionan las autoras todo está mediado por un contrato enunciativo. De esta forma logramos hacer una distinción entre los textos que son narrativos, como los mencionados anteriormente y la narrativa contenida en las cartas, que nos hablan sobre la experiencia humana de cada niño, la forma en la que ellos se interpretan a sí mismos, a un otro y el entorno que los rodea.

Ya teniendo claro el distanciamiento entre enunciador-enunciatario y la relación con las figuras de narrador y narratario, es importante dejar claro las razones por las cuales retomamos este concepto. El distanciamiento es un elemento clave ya que en el momento que los niños hacen uso de la narrativa y construyen las cartas, si el distanciamiento es mínimo y el niño no concibe ese otro a quién le escribe como un externo a él, lo que cuente en su carta será muy poco y reducido. Mientras que, si ese distanciamiento es mayor, permitirá que el niño construya narrativas más elaboradas y haga uso de diversos elementos. La construcción de narrativas

posibilitará que los niños usen su pensamiento como forma de comunicación, ordenen su historia, hablen del yo y traigan a colación las voces de un otro (Correa y Buriticá, 2016).

De otro lado, el distanciamiento se considera en esta investigación como un indicador del establecimiento del vínculo social y emocional de los niños con Amarú. Así, al fortalecerse el vínculo entre ellos como enunciadores y Amarú como enunciatario, el distanciamiento que se evidenciaría en las cartas sería mayor y, en consecuencia, las narrativas en las cartas serían más elaboradas y con más detalles sobre su vida. Por el contrario, un vínculo débil entre los niños y Amarú un menor distanciamiento en las cartas y narrativas menos elaboradas. El supuesto en el que fundamenta esta apreciación es que la escritura de cartas se transforma en la medida en que se fortalece un vínculo dialógico, un contrato enunciativo, entre enunciadador y enunciatario o, lo que es lo mismo en este caso, entre los niños y Amarú.

Ahora bien, estudiar el distanciamiento es posible a través de marcas textuales en las cartas escritas por los niños. Teniendo en cuenta lo que proponen Correa y Orozco (2003) son las formas discursivas que se logran evidenciar en las expresiones referenciales, la forma en que se escribe, los tipos de citación que se utiliza para elaborar un texto y contar una historia. Para estas autoras, en el contexto de su investigación, las marcas textuales son las formas en las que enunciadador se refiere al enunciatario, si lo hace por el nombre, usando el tú, vos, él, ella, la forma en la que nombra los espacios, si los describe o no, son todas las posibles formas en las que se puede construir un texto y elaborar una historia.

Estas marcas textuales o formas discursivas, posibilitan saber cuál es el distanciamiento que hay entre el narrador y el narratario, según Correa y Orozco (2003) nos permiten establecer la cercanía o la distancia que existe entre los dos participantes de la enunciación. Dependiendo de esas marcas textuales se puede determinar cómo es el distanciamiento entre el enunciadador y el enunciatario, la forma en la que se refiere a él, como organiza el escrito, si usa referencias espaciales, de tiempo o nombramiento. Entre más recursos utilice y sea más detallados mayor será el distanciamiento. Son esas formas de construir el texto, las marcas textuales usadas ya sea para hablar del tiempo, espacio y sujetos los que permiten dar cuenta de ese vínculo entre el niño-Amarú que se va construyendo semana a semana, entre carta y carta. Sí cambia el contrato enunciativo donde participan el niño -enunciador- y Amarú -enunciatario- hay una evidencia de esa relación que cada niño construyó con ese otro a quién se dirige, todo plasmado en la forma en la que el niño decide contar y escribir su carta.

El distanciamiento en las nociones de sujeto, tiempo, espacio, permite dar cuenta de la relación enunciadador-enunciatario, ya que la forma en la que está construido el texto es la que nos permite establecer la distancia entre los dos participantes de la enunciación, que son el niño y Amarú. Como mencionan Correa y Orozco (2003) las formas discursivas y otros elementos de los textos, revelan la lógica interna de cada producción textual y funcionan como indicadores para poder realizar el análisis de los textos. La forma en la que los niños organizan los textos brinda evidencias de la relación enunciativa del niño y Amarú. Es en ese recorrido y camino que realizan los niños por medio de la escritura, entre carta y carta, lo que brinda información de la relación construida entre el enunciadador-enunciatario, en un primer momento hay una relación inicial entre el enunciadador-enunciatario que se evidencia en esos indicadores como lo

son las nociones de sujeto, tiempo y espacio, si estas formas de referenciar, citar y construir el texto cambian, hay un cambio en el contrato enunciativo inicial de esa primera carta, hasta la última carta recibida.

De otro lado, se puede reflexionar sobre la importancia de prestar atención al discurso y la narrativa en diferentes propuestas educativas. Implementar alternativas educativas narrativas que tengan en cuenta las formas discursivas que usan los niños, la producción de textos escritos, el intercambio de cartas con contenido narrativo valioso y la construcción narrativa de un personaje fantástico, permiten que se desarrollen modelos como el de la 5D que tienen como propósito la inclusión escolar y promover un espacio donde se logre generar aprendizajes significativos en las personas, al tiempo que se le brinda a la población el rol de agentes activos de su propio aprendizaje. En ese orden de ideas se plantea el proceso educativo como relato de formación, en donde se recalca la importancia de la narrativa: “La formación narrativa de la identidad hace posible que el ser humano descubra aquello que él es y consiga tramar más o menos coherentemente el relato de su existencia” (Bárcena & Mèlich, 2000, pág. 78). Ahora bien, para que se genere una educación inclusiva y aprendizajes significativos se debe tener en cuenta la comunidad, el proceso y relación particular que cada niño posee con los referentes de sus comunidades (Cole, 1999).

La propuesta de la 5D, como ya mencionamos anteriormente, es un espacio pedagógico que tiene en cuenta el contexto socio cultural, ya que con ello se busca que en primer momento que las narrativas que el niño vive cotidianamente sean representadas en el ámbito escolar y apoyar la construcción de sus habilidades o como lo menciona el autor Gonzalez (2011) “para ayudarlo a construirse sobre aquella lengua de su expresión libre y completa, la lengua de su búsqueda autónoma.”(p. 1). Posibilitando así el encuentro consigo mismos y con un otro a través del intercambio epistolar de las cartas con el personaje fantástico de Amarú. Adicional a lo anterior, “los niños pueden usar sus propias experiencias personales como material con el que desarrollar sus habilidades como narradores” (Gonzalez, 2011, p. 1) y así mismo posicionar a su interlocutor como un narratario, creando de esta forma de las cartas un espacio mediado por la dialogicidad. Permitiendo de esta manera la construcción del vínculo desde ese lugar con Amarú.

Las intervenciones educativas suelen carecer de retomar aspectos del contexto, aquellas que los retoman, parecen abrir un espacio para considerar las condiciones sociales y culturales en las que viven niños y jóvenes, algunas cuantas incluyen, además, una perspectiva dialógica. La presente investigación se sitúa en esa línea, pero avanza al analizar cómo los niños construyen un diálogo a través de cartas con un personaje fantástico y cómo las cartas se van transformando a medida que la relación entre niños y personajes fortalece el vínculo. El establecimiento de una relación intersubjetiva mediada por cartas entre Amarú y los niños, en el marco de una narrativa brindada por la 5D, es un espacio propicio para analizar cómo se fortalece el vínculo entre ellos. Concretamente, cómo las transformaciones en la escritura de las cartas dan cuenta de ese proceso de fortalecimiento del vínculo y como, al parecer, ese fortalecimiento es un escenario propicio para mejorar los procesos de escritura. Es por ello que desde nuestra perspectiva como psicólogas en formación, queremos responder la siguiente pregunta ¿Cómo un programa educativo enmarcado en una estructura narrativa y dialógica

permite la construcción del vínculo, mediado por cartas, entre un personaje fantástico y niños de tercer grado de una IE de la ciudad de Cali?

ESTADO DEL ARTE

En esta sección se resumen algunos estudios que realizan intervenciones en contextos educativos. Esta información sirve para enmarcar la 5D que fue implementada en la IE La Buitrera y la pertinencia del presente proyecto de investigación. Para ello retomamos en primer lugar, estudios en donde el contexto social y cultural no es tenido en cuenta, en segundo lugar, mencionaremos investigaciones en donde sí se retoman aspectos del contexto de los participantes para la propuesta, sin embargo esta resulta ser un monólogo dictado por los autores. Y finalmente traeremos a colación investigaciones en donde la dialogicidad para la creación de la propuesta y el contexto socio- cultural es súper importante, además son apuestas donde la narrativa es una de sus principales herramientas.

En el estudio realizado por Wienen, Reijnders, Aggelen, Bos, Batstra & Jonge, P. (2018) se tenía como objetivo modificar la percepción de los estudiantes sobre el proceso de aprendizaje, generando una aproximación basada en el DSM V, en donde su objetivo era comprobar la existencia de problemas comportamentales o de otro tipo que obstaculizaran el proceso educativo. La investigación fue un estudio longitudinal con un análisis de datos multinivel, llevado a cabo durante tres años mediante la aplicación de cuestionarios con una periodicidad de dos meses. La herramienta de recolección de datos principal fue un cuestionario donde se indagaba la percepción de los profesores frente al comportamiento de sus estudiantes en las aulas de clase, para ello se definieron 6 niveles: problemas totales, problemas de conducta, problemas emocionales, problemas de hiperactividad, problemas con compañeros y conducta pro social; esta información era contrastada con los datos recopilados en mediciones anteriores a través del DSM V. Entre los resultados más relevantes, se encontró que no lograron cambios en las percepciones de profesores y estudiantes frente al proceso de aprendizaje, por lo que no hubo movilizaciones emocionales ni sociales en los participantes y los contenidos ofrecidos en dicha institución permanecieron iguales. Una de las limitaciones que identificamos en esta investigación, se relaciona con la falta de contextualización para realizar el análisis multinivel, en tanto que no se crearon espacios para la comunicación, convirtiéndose así en una propuesta desprovista de las demandas del entorno sociocultural de dicha población. Además, encontramos que existe un sesgo con respecto a los cuestionarios aplicados, ya que se hace un énfasis sobre lo problemático del estudiante para mejorar su percepción sobre el propio proceso de aprendizaje y obtener mejores resultados. Esta mirada no abre paso a la dialogicidad del discurso y la narrativa, dejando de lado aspectos como la emocionalidad, el contexto sociocultural y demás factores que favorecen los procesos educativos y las movilizaciones individuales.

Otro estudio de carácter cuantitativo realizado por Isaza (2018), tuvo como objetivo analizar la relación existente entre las prácticas educativas familiares y el desempeño en

habilidades sociales de 100 niños y niñas entre 2 y 5 años de edad en la ciudad de Medellín. Para esto, se realizó un estudio no experimental, transversal y correlacional, en el que se evaluó el desempeño social de los niños y niñas, y las prácticas educativas que implementan sus padres y madres. Los instrumentos utilizados para su medición fueron, por un lado, los seis repertorios conductuales de Monjas (2000), en el que se mide el nivel de 6 habilidades sociales (interacción social, habilidad para hacer amigos y amigas, conversacionales, relacionadas con los sentimientos, emociones y opiniones, resolución de problemas interpersonales y para relacionarse con los adultos), teniendo en cuenta la presencia, ausencia y frecuencia de cada conducta. Por otro lado, se aplicó la Escala de Prácticas Educativas Familiares (FEP) de Alonso y Roman (2003) en la que se delimitan las actuaciones de los padres y madres en tres tipos: autoritario, equilibrado y permisivo. Los resultados de este estudio, evidenciaron que una mayor implementación de conductas autoritarias y permisivas de las familias, se relaciona con un menor nivel de habilidades en los niños y niñas para relacionarse con los demás. Asimismo, se encontró que una mayor presencia de actuaciones equilibradas en los padres y madres, se relaciona con niveles mayores de habilidades sociales. Así pues, es importante resaltar que este estudio también presenta limitaciones con respecto a la dialogicidad en los procesos con los participantes para la medición y la poca prevalencia del contexto para el análisis de la información, en tanto que se extrae a los niños y niñas de su contexto, ya sea el escolar o el sociocultural, los cuales se relacionan con el desarrollo de habilidades sociales, y funcionan como entornos cruciales para ponerlas en práctica y fortalecerlas.

Estos dos estudios mencionados, nos ejemplifican la importancia de la inclusión de los participantes o comunidad en el proceso creativo de la intervención ya que como lo ponen en evidencia, las investigaciones que no responden a una situación o problemática que los involucrados sientan como propia por ende resultan ser poco efectivas en el impacto positivo que estas pueden llegar a tener. Otro factor que consideramos importante resaltar de estas dos últimas investigaciones es la falta de otras alternativas como pudiera ser la narrativa, dialogicidad o el tener en cuenta elementos socioculturales en la puesta de su intervención, ya que retoman procesos hechos para otras poblaciones sin mayor adaptación a ese nuevo contexto.

Por otra parte, se han realizado diversas investigaciones en las que se aprecia la importancia del contexto para promover el desarrollo de diversas habilidades en el ámbito educativo. Es el caso de una revisión sistemática realizada por Canet, *et al* (2020), que tenía como objetivo relevar, sintetizar y evaluar el impacto de los programas de intervención para el desarrollo de habilidades de autorregulación implementados en Argentina, en niños y niñas durante la educación inicial y primaria. La revisión estuvo basada en el método PRISMA-P, se seleccionaron un total de 18 estudios basados en diferentes criterios de elegibilidad, teniendo en cuenta artículos publicados en el período 2000-2018 con intervenciones basadas en procesos o en el currículo, con más de una sesión y con medidas pre y post test. Además, los participantes debían ser niños y niñas de escolaridad inicial (3 a 5 años) y primaria (6 a 12 años) y las escuelas debían informar sobre otros estudios y actividades realizados en el entorno escolar. Para realizar las respectivas comparaciones de los artículos, las intervenciones se dividieron en curriculares y centradas en procesos, para posteriormente compararlas según los objetivos y la

metodología de la intervención, los criterios de inclusión, los niveles socioeconómicos y ubicación, duración y cantidad de sesiones, capacitaciones, procesos intervenidos, los contextos, los resultados, el alcance, entre otros. Cabe resaltar que, para conocer las limitaciones de cada estudio, se envió un cuestionario a cada investigador de los artículos seleccionados, con el fin de tener la perspectiva de quien realizó la propia intervención. Entre los resultados más relevantes, se encontró que hay efectos positivos en los procesos de autorregulación cognitiva en los que se interviene, sobre otros procesos relacionados; por ejemplo, el fortalecimiento de las habilidades socioemocionales se asocia con un comportamiento social positivo y disminución de problemáticas conductuales. Al respecto, los mismos autores identifican que en gran parte esto se debe a la promoción de intervenciones indirectas que potencian las intervenciones directas; es decir, a las intervenciones que se realizan teniendo en cuenta las características del contexto de los participantes e involucran a otros agentes en el proceso de intervención como cuidadores o padres de familia.

En esta misma dirección, Páramo, Hederich, López, Sanabria y Camargo (2015) realizaron una investigación en la que se evidenció el impacto positivo que puede generar un modelo pedagógico que retoma aspectos del contexto de los sujetos y lo relaciona con temáticas académicas. Para esto, se aplicó un cuestionario a 298 estudiantes de secundaria de diferentes instituciones educativas de la ciudad de Bogotá, construido a partir del enfoque de ‘Teoría de facetas’ que permite reconocer las variables involucradas en las conexiones posibles entre los escenarios y los contenidos de aprendizaje. En dicha investigación, se implementa un acercamiento al proceso pedagógico por medio de una propuesta integradora entre los diversos escenarios donde surge el aprendizaje como lo son: el hogar, la ciudad, las TICS y la escuela. De esta manera, es posible modificar los contenidos académicos haciendo que los diversos escenarios en los que se aprenden ciertos saberes específicos sean extrapolables o puestos en práctica dentro de las escuelas. Con relación a los hallazgos en este estudio, es preciso valorar que los investigadores retomaron aspectos del contexto sociocultural para hacer uso de la metodología mencionada, lo cual permitió modificar los contenidos de tales saberes, y de esta manera, transformar desde lo pedagógico el vivenciar de los estudiantes durante su proceso educativo.

Asimismo, autores como Núñez, Márquez, Guerrero, Magdaniel y Silvera (2019) realizaron una investigación con el objetivo de presentar los avances del fortalecimiento de las conductas prosociales a través de la metodología lúdica como estrategia en los procesos de enseñanza y aprendizaje durante la básica primaria. Para esto, se realizó un estudio cualitativo con un diseño investigación-acción, enmarcado en el paradigma socio crítico con enfoque introspectivo vivencial, lo que permite “reconstruir la realidad partiendo del entorno social, observando los fenómenos que ocurren de manera flexible para entender, interpretar y analizar los resultados, avances y dificultades presentados por los estudiantes con relación a la caracterización inicial y final” (p. 25). Uno de los resultados de este estudio, indica que las estrategias lúdicas favorecen tanto las conductas prosociales como los procesos educativos que se llevan a cabo dentro y fuera del aula. De este modo, los autores resaltan la importancia de reconocer a los estudiantes como sujetos sociales que se construyen a partir del relacionamiento con el otro, y la escuela es un espacio propicio para promover el reconocimiento de las

emociones que facilite esa convivencia y el desarrollo de las habilidades prosociales, sin dejar de lado los factores contextuales en los que están sumergidos.

Estas tres investigaciones expuestas previamente están enfocadas en el desarrollo de habilidades en el espacio educativo, pese a que se tiene en cuenta el contexto nuevamente nos dejan un vacío ya que no se les posiciona a los participantes en el lugar de concedores y agentes de su desarrollo sino como sujetos que solo siguen directrices, por ello no se les involucra en el proceso creativo de la propuesta, restándole importancia a lo dialógico de una intervención o apuesta pedagógica.

Ahora bien, se han realizado otras investigaciones en las que se utilizan herramientas narrativas, la dialogicidad narrativa y otras estrategias educativas, como herramientas que posibilitan un aprendizaje significativo y da lugar a diversas movilizaciones emocionales y sociales de los sujetos que aprenden. Entre estas investigaciones destacamos la de los autores Crespo, Lalueza, Lamas, Padrós & Sánchez, (2014) la cual tenía como propósito “analizar los fundamentos de la sostenibilidad del Proyecto Shere ROM, una red de comunidades de prácticas basadas en el modelo de la 5D” (Crespo *et al.*, 2014, pág.138). La población con la cual se llevó a cabo fueron niños y jóvenes pertenecientes a la minoría cultural denominada gitanos. La investigación se desarrolló por medio de entrevistas y observación participante. Lo que destacamos de este estudio principalmente es la construcción narrativa de un personaje fantástico, donde cobra importancia el autor quien escribe, en este caso son los niños, y es leído por un otro, el cual es el personaje fantástico. La lectura y escritura fueron las herramientas base para el desarrollo de esta investigación. Aquí, el personaje fantástico funciona como un mediador de conflictos vividos entre los niños consigo mismo, con sus pares y con el entorno social al que se enfrentan (Crespo *et al.*, 2014), además de ello, nos permite dar una idea de cómo surge la dialogicidad narrativa, ya que hay un grupo de individuos que comunica su mundo, por medio de la escritura, también hay un otro que lee y responde las cartas, pero ese intercambio comunicativo no solo se da en un sentido, en ocasiones son los niños quienes leen y el personaje fantástico quien les emite un mensaje particular, creando así una relación comunicativa a través de la escritura. Sin embargo, el énfasis de este estudio no se hizo sobre el análisis de las cartas sino sobre el proceso de inclusión de la población gitana a procesos educativos.

Otro estudio de carácter interpretativo cualitativo realizado por D’Aloisio, Arce y Arias (2019), se centró en las trayectorias escolares como punto transversal a las narrativas biográficas juveniles de 20 hombres y mujeres cordobeses de distintos sectores populares y con diferentes trayectorias educativas. Para esto, se tuvo en cuenta un diseño múltiple de casos y se empleó la técnica de relatos de vida del enfoque biográfico que posibilitara la comparación de los discursos mientras se aprecian los contextos socio urbanos en los que se constituyen esos relatos. Igualmente, se profundiza en diversas dimensiones que explican de cierto modo las similitudes y variaciones en las trayectorias escolares, entre las que se encuentran las culturas institucionales, las condiciones de vulnerabilidad según el territorio barrial, las prácticas de reconocimiento (afectivo, amoroso, jurídico, moral, ético y social), los imaginarios y reales de las biografías y los cambios que se han presentado en el transcurso de estas (derrapes y rescates). Así pues, analizar las narrativas biográficas de los adolescentes, permite hacer énfasis

en que a pesar de las condiciones de vulnerabilidad a las que se enfrentan en sus contextos inmediatos, son ellos quienes co-construyen su devenir biográfico y “la escuela y los educadores, de la mano de políticas educativas democratizadoras e inclusivas, pueden officiar de soporte fundamental de las trayectorias escolares y la apropiación de derechos” (pp. 129 y 130).

En otra investigación de Ramírez (2018), se proponen una serie de reflexiones a partir de una propuesta de intervención escolar que tenía como objetivo incorporar herramientas narrativas en las prácticas escolares. Para lograrlo, se realizó una investigación-intervención estructurada en cinco sesiones grupales en la que participaron 3 estudiantes de primero de primaria, sus cuidadores y docentes. Durante los encuentros se trabajó con base en el enfoque narrativo, en los que se buscaba que los niños y niñas remitidos a orientación escolar y demás participantes, indagaran los discursos que estaban alrededor de los comportamientos problemáticos por medio de la externalización del problema y la deconstrucción del discurso. Entre los resultados más relevantes, se encontró que las estrategias narrativas favorecen los procesos comunicativos y el establecimiento de nuevas maneras de relacionamiento basadas en el reconocimiento de emociones y la legitimación del discurso del otro. También, se resalta la importancia de involucrar a los cuidadores y profesores en los procesos educativos de los estudiantes, promoviendo una integralidad y valoración de los contextos.

Otra investigación que tiene en cuenta la narrativa fue hecha por Correa y Orozco (2003) ejecutaron un estudio en donde toman como eje central la narrativa para evidenciar las operaciones enunciativas y discursivas empleadas por los niños y niñas para elaborar relaciones entre las diferentes figuras que constituyen el plano de la narración. Esta investigación, se desarrolló con un enfoque metodológico cualitativo, en el diseño se utilizó como herramienta la escritura de dos versiones del mismo cuento, antecedida de una intervención. Esta se dirigió a 45 niños y niñas entre los 8 y 10 años de edad que asisten a 3 instituciones educativas diferentes que cuentan con prácticas textuales diversas. En un primer momento de la investigación, se le propuso a los participantes que crearán un cuento, siendo esta la única directriz; posteriormente, se solicitó que el cuento que habían escrito debía tener explícito a quien estaba dirigido. De esta manera, se evidencia cómo en el segundo momento se transforma la intencionalidad, el tono y el contenido de los enunciados, lo que le permite a los niños y niñas asumir una posición activa durante el proceso en el que debe relatar una historia, su historia. Además, se encontró que la dialogicidad narrativa presente en los cuentos escritos por los participantes, permite acceder a las formas en las que ellos perciben y piensan el mundo que habitan, mientras brindan información sobre si hay o no movilizaciones sociales y emocionales. Según los autores, “el análisis de la producción de un texto narrativo escrito por niños permite seguir de cerca la evolución de su pensamiento al tratar de dominar un sistema de segundo orden, la escritura” (Correa y Orozco, 2003, p. 181), razón por la que es fundamental darle un lugar al discurso de cada niño y niña dentro del aula de clase.

Y finalmente se retoma la investigación denominada *Narrativa, poética y memoria: Una vía para transformar los contextos de cuidado y formación* de las autoras Correa Pineda, Varón y Buriticá (2010), realizada en el marco de la implementación de un programa de intervención. Este estudio, tenía como propósitos transformar algunos de los significados y

sentidos que los niños habían constituido sobre sí mismos y sobre su relación con los otros a partir de su situación de desventaja económica y social, e incidir en las prácticas de formación que eran propuestas por las agentes educativas. Esto se realizó con un enfoque cualitativo, participaron 46 agentes educativas y los niños a su cargo, pertenecientes a nueve instituciones de formación entre hogares comunitarios, hogares infantiles y colegios de la ciudad de Cali. El procedimiento fue llevado a cabo en dos momentos particulares, el primer momento denominado “contexto de formación” (p. 80), en donde las agentes educativas a través de la observación y registro del propio quehacer de cada agente educativa, logre apreciar el modelamiento o mejoramiento de situaciones anteriores que se manifiestan en la posterior implementación de las mejoras. El segundo momento se denominó, “contexto de reflexión y aprendizaje entre pares” (p.80), el cual estuvo compuesto por la observación dirigida de las investigadoras, la discusión entre pares de ese quehacer diario de cada una de las agentes educativas, preguntas reflexivas, narraciones propias, finalizando con una concreción de propuestas pedagógicas. Cabe resaltar que, el objetivo de las investigadoras al centrarse en las agentes educativas realizando diversos ejercicios de reflexión y presentando propuestas diversas a las usuales para trabajar con los niños y niñas, les permitiría, además de conocer otras formas de trabajo, “preguntarse sobre su propio hacer y sobre los conocimientos y posibilidades de los niños” (p.79). Las principales herramientas para posibilitar dichas transformaciones deseadas en sus propósitos fueron, el juego, las narraciones orales y escritas y la poesía.

Consideramos importante retomar particularmente esta última investigación/intervención, ya que en ella se encuentran elementos esenciales para el proceso educativo, como lo son en primer momento la reflexión sobre el propio quehacer como agente educativo, en segundo lugar, la dialogicidad con pares sobre el ejercicio profesional y otros profesionales. Por último, resaltamos el uso que se hace de la narrativa en sus diversos formatos, no solo como una herramienta utilizada para la mejora de su quehacer en las instituciones, sino también como estrategia que facilita la movilización y la reflexión de su misma subjetividad, posibilitando una mirada diferente a su realidad. Además, es preciso promover el reconocimiento de las oportunidades de mejora en las educadoras que les permita convertirse en agentes de su propio proceso formativo, para así guiar y acompañar a sus estudiantes hacia dicha realidad en donde se puede transformar, pensar, imaginar y vivir en mundos posibles, todo ello a través de la narrativa.

En conclusión las investigaciones anteriormente mencionadas nos permiten dar cuenta sobre la importancia de generar propuestas de intervenciones que tengan en cuenta el contexto sociocultural al que se desea impactar, como también lo significativo que resulta posicionar a los participantes de una investigación o intervención como agentes de su propio proceso, ya sea en la creación de los contenidos o actividades que los involucren, donde el investigador juegue un rol de movilizador o potencializador de esas habilidades o de la problemática objeto de estudio. Adicional a lo anterior, nos permite evidenciar el impacto positivo que se puede llegar a generar a través del uso de diversas narrativas, dado a que como lo mencionan las autoras Correa & Buriticá (2016), esta nos otorga la posibilidad de acceder a la historia que ha logrado construir cada sujeto alrededor de eso que cree que es y del entorno en el que se

encuentra, como a su vez las narrativas permiten organizar las vivencias propias para darle y encontrarle sentido a nuestra experiencia en los diversas esferas de la vida, en este caso en el ámbito educativo. Finalmente, consideramos que la propuesta de la 5D recoge aspectos de la educación situada que son esenciales para lograr un acercamiento en la comunidades rurales, además retoma elementos narrativos que promueven el uso de herramientas simbólicas y les otorga un espacio pedagógico diferente al habitual así se lleve a cabo en las mismas instalaciones físicas, por lo que su implementación en el contexto de los niños de tercer grado de una IE de la ciudad de Cali puede posibilitar la construcción del vínculo entre un personaje fantástico y los niños mediado por cartas.

OBJETIVOS

GENERAL

Analizar cómo un programa educativo enmarcado en una estructura narrativa y dialógica permite la construcción del vínculo entre un personaje fantástico y niños de tercer grado de una IE de la ciudad de Cali a través del intercambio epistolar de cartas.

ESPECÍFICOS

- Identificar cuáles son las actividades que lleva a cabo la 5D en la institución.
- Determinar cómo surge el proceso dialógico entre la 5D, los niños y la IE.
- Descubrir cómo los niños establecen una relación dialógica con un personaje fantástico a través del intercambio de cartas
- Identificar si existe un impacto psicológico notorio en el posible vínculo establecido entre los niños y el personaje fantástico.

MÉTODO

Como se anticipó en los aspectos conceptuales de este documento, esta investigación se desarrolló en el marco de un conjunto de actividades realizadas durante el 2019 por el Semillero en Psicología Educativa de la Universidad Icesi. Las autoras participaron activamente de ellas y, concretamente, la investigación se realizó como parte del proceso de implementación de un modelo de 5D en el grado tercero de una institución educativa ubicada en el corregimiento La Buitrera de la ciudad de Cali, Colombia. La Buitrera es un corregimiento ubicado en el sur de la ciudad Cali, en la zona rural. En este sector de la ciudad hay problemáticas sociales que corresponden a la violencia, desigualdad y pobreza. La mayoría de su población es originaria de lugares como Cauca, Nariño y diferentes regiones del sur del país. En cuanto a la institución educativa, cuenta con seis sedes, en este caso sólo nos centramos en la sede Toledo con los niños de tercer grado. Esta cuenta con dos jornadas, en la mañana se dictan clases a las personas que se encuentran en bachillerato y en la tarde se dictan las clases a las personas de primaria.

La 5D sólo fue implementada con los niños de tercer grado. La población con la cual se llevó a cabo la investigación fue un grupo de 34 niños y niñas de ese grado de la institución educativa. Este curso tuvo particularidades ya que en el tiempo que el Semillero hizo presencia en la institución pasó por tres directores de curso diferentes, cada uno tenía una dinámica propia de llevar su clase, lo que hacía que el acercamiento a ellos tuviera variaciones, en relación al comportamiento de los niños con cada profesor. Sin embargo, los profesores reconocieron y coincidieron en ciertas problemáticas claves, las cuales fueron la convivencia y las relaciones que se daban entre los niños, mencionaron que los niños resolvían sus conflictos por medio de la agresión verbal y/o física. En el momento que el equipo de la 5D realizó sus primeras visitas a la institución educativa pudo ser testigo de esas situaciones y evidenciaron que los niños de tercer grado se relacionaban de cierta forma, en la que la agresión era la principal manera de resolver cualquier tipo de diferencia o desacuerdo, los niños se gritaban los unos a los otros, se agredían físicamente y no seguían las normas del salón de clase.

QUINTA DIMENSIÓN

Ahora bien, la forma en la que la 5D del semillero educativo de la universidad Icesi hizo presencia en la Institución Educativa La Buitrera, fue mediante la construcción narrativa de un personaje fantástico llamado Amarú, nosotras fuimos parte del mismo en los semestres 2019-1 y 2019-2, hicimos mayor presencia en la institución en el primer semestre, fuimos parte de las primeras visitas y las actividades implementadas con los niños y niñas de tercer grado, en el segundo semestre fuimos parte de las reuniones y espacios de conversación que realizaba el semillero educativo. En un primer momento y como se mencionó anteriormente, el semillero realizó un primer acercamiento a los niños de tercer grado de esta institución, para así identificar las necesidades que tenía el curso. Posteriormente se elaboró un diagnóstico mediante las observaciones hechas por los integrantes de la 5D y los aportes de los profesores. El reto inicial fue mejorar la convivencia y las relaciones entre los niños, ya que se logró evidenciar que la forma en la que los niños resolvían conflictos estaban mediadas por las

agresiones verbales o físicas. Había una demanda clara y era brindar herramientas mediante las cuales los niños pudieran reconocer sus propias emociones y las emociones de un otro, al tiempo que se reforzarán las competencias de lectura y escritura.

Por lo anterior el semillero de la 5D recurrió a los recursos narrativos y lúdicos, por medio de la construcción del personaje fantástico Amarú, con el propósito de mejorar las formas de relacionamiento entre los niños del aula de clase, al tiempo que se trabajaba sobre las competencias de lectura y escritura. La narrativa construida alrededor del personaje Amarú posee elementos propios de la cultura de los niños, es una viajera que se interesa mucho por la naturaleza, le gustan los animales, los niños y ayudar a los demás, se ha construido de esta forma para captar su atención, ya que los niños han crecido en un ambiente rural y esto permite que los niños participen activamente dentro de las actividades de la 5D.

Así mismo, el personaje Amarú hace parte de la creación de una micro cultura, donde se crean propósitos, valores y normas compartidas, esto se trabajó por medio de diferentes actividades realizadas en el periodo de tiempo 2019-2, como juegos, cuentos, dramatizaciones entre otras. Es decir, la 5D funcionaba con actividades lúdico-educativas que permitieran mejorar la convivencia entre los niños y niñas de grado tercero. Sin embargo, para efectos de esta investigación sólo se hace énfasis en las cartas que se intercambiaron con Amarú y que fue solo una de las estrategias implementadas por el semillero.

Las cartas cumplen con una función muy importante dentro de las actividades que realiza la 5D en la institución educativa, ya que aborda las competencias de lectura y escritura, la narratividad y posibilita las diferentes formas de relacionamiento con un otro. En las cartas los aliados de la 5D quienes escriben en autoría de Amarú, buscan darle una mirada y un reconocimiento diferente a los niños, cada carta se escribe con un destinatario claro, es decir el nombre del niño o niña al que va dirigido la carta, se le pregunta por ¿Cómo está? se interesa por conocer al niño o niña y a medida que se fue avanzando sesión a sesión se seguía el hilo conductor de las conversaciones.

Durante el periodo de tiempo 2019-1, se recogieron las cartas y se archivaron en sobres con la fecha de entrega de las cartas. Este método de recolección de cartas, ocasionó inconvenientes y pérdida de información, explicadas más adelante, es por ello que en el periodo de tiempo 2019-2, se cambió la forma de recolectar las cartas, en este caso a cada uno de los miembros de la 5D le fue asignado un niño o dos, esta persona debía enviar la carta de respuesta firmando como Amarú al niño(s) correspondiente; luego en el momento de recibir la carta, debía escanearla y adjuntarla en un documento Word individual creado para cada niño, este documento debía contener el nombre del niño, carta de respuesta y la carta elaborada por el niño con su fecha respectiva, de esta forma fue más fácil tener un hilo conductor entre carta y carta, para luego poder dar cuenta si hubo cambios o no en la escritura de las cartas.

EL SEMILLERO Y SU FUNCIONAMIENTO

El semillero educativo dio lugar a la 5D y su implementación en la institución educativa La Buitrera. Durante el 2019-1 y el 2019-2 se hicieron diversas actividades, para ello se tenía una organización y asignación de tareas. La 5D se conformaba por los practicantes del programa de psicología de la Universidad Icesi, también contaba con la supervisión de los docentes asignados, cada practicante de la universidad Icesi cuenta con un tutor, dependiendo del área en el que se encuentre realizando la práctica, en este caso, se contaba con docentes del área educativa, quienes estaban al tanto de las actividades que se fueron realizando durante los dos semestres, ellos fueron una guía en la implementación de la 5D en una de las sedes de la institución educativa La Buitrera. Así mismo, la 5D se conformaba por aquellos miembros del semillero educativo de la Universidad Icesi que quisieran ser parte del mismo, ya que dentro de este semillero se adelantaron otros dos proyectos. Los estudiantes que quisieran ser parte de la 5D son nombrados como los aliados de Amarú.

En las visitas a la institución educativa asistían los practicantes y los aliados. En cada semestre se contó con diferentes miembros, ya que la participación estaba sujeta a la disponibilidad de cada uno. La participación de los aliados podía ser de diferentes formas, ya que la 5D operó en diferentes espacios, primero haciendo presencia en la institución educativa y segundo en las reuniones y espacios de conversación que se hacían semana a semana en las instalaciones de la universidad. Los aliados que hacían presencia en la institución educativa participaban de forma activa de cada una de las actividades que se hacían, por ejemplo, entregando las cartas o recibéndolas, junto con los practicantes. Las personas que hacían parte de los espacios de conversación que se realizaban dentro de las instalaciones de la universidad Icesi o por medios digitales, como grupos de WhatsApp creados para este fin, podían conocer sobre aquello que se estaba adelantando en la Institución Educativa la Buitrera, al tiempo que podían proponer actividades, brindar su opinión y ofrecer soluciones.

Las actividades que realizó la 5D con los niños y niñas de tercer grado de la institución educativa La Buitrera fueron a través del juego y la escritura con las cuales se abordaron diversos temas de acuerdo a las necesidades evidenciadas sesión a sesión y las mencionadas por los profesores del grado tercero. Se realizaron 12 sesiones, en el periodo de tiempo 2019-2, donde cada una de las sesiones tenía un objetivo diferente. Las sesiones se hicieron en conjunto con los aliados en los espacios de presencia en la Institución educativa o los espacios de conversa, con los practicantes y los docentes, se desarrollaron de la siguiente forma:

- Sesión 1: Inicio del proceso 2019-2. Se hizo la presentación de los nuevos aliados.
- Sesión 2: Recordando a Amarú. Con la finalidad de retomar las cartas y la relación con Amarú, cada niño debía escribir una carta a Amarú.
- Sesión 3: Jugando de nuevo. Se realizó un juego de adivinanza con árbitro y mediador.

- Sesión 4: Escribiendo a Amarú. Se hizo entrega de la carta de respuesta de Amarú y leyó en voz alta y cada niño o niña escribió una nueva carta.
- Sesión 5: Trabajando juntos “Balonmano”. Se asignaron unos árbitros y conciliadores, junto con normas para el juego.
- Sesión 6: ¿Yo qué siento? Se leyó el cuento “El monstruo de los colores” y se realizó un dibujo de su propio monstruo.
- Sesión 7: ¿Qué siente mi compañero? se vieron cortometrajes animados que abordan las emociones.
- Sesión 8: Hablemos de nuestras emociones. Se leyó la carta de respuesta de Amarú y cada niño o niña escribió una nueva carta.
- Sesión 9: Emociones, música y corporalidad. Los niños y niñas bailaron, escucharon y reflexionaron con diferentes ritmos musicales, los ritmos se asociaban a emociones.
- Sesión 10: Retomando la relación con Amarú. Se leyó la carta de respuesta de Amarú y cada niño o niña escribió una nueva carta.
- Sesión 11: Actuando algunas emociones. Se hicieron dramatizaciones de las emociones trabajadas previamente.
- Sesión 12: Cerrando el periodo con Amarú. Se leyó la carta de respuesta de Amarú y cada niño hizo una carta de despedida dirigida a Amarú.

Estas fueron las actividades realizadas sesión a sesión por el equipo de la 5D, en donde las cartas jugaron un papel esencial, cada carta fue recogida y archivada, para luego poder hacer los respectivos análisis. En total, en las sesiones 2, 4, 6, 8, 10, 12 los niños escribieron cartas dirigidas a Amarú.

ESTRATEGIAS DE RECOLECCIÓN DE DATOS

Como miembros del Semillero educativo, de la 5D y para poder realizar nuestra investigación hicimos uso de diferentes técnicas cualitativas como la observación participante. Los aliados y miembros de la 5D asistimos a cada una de las sesiones en la institución educativa, dependiendo de la disponibilidad de cada uno, posteriormente nos reunimos a hablar sobre lo observado y los practicantes organizaban las actividades a implementar en la sesión próxima de acuerdo a lo narrado por todos, cabe mencionar que no se llevó un registro de diarios de campo, pues las observaciones se discutían en los espacios de encuentro mencionados anteriormente. Es así como fuimos parte de las actividades educativas que realizó la 5D, dentro de la institución y fuera de la misma.

Realizamos observación participativa, junto con el semillero 5D en la institución educativa para lograr hacer un acercamiento con los estudiantes de tercer grado y el equipo que compone la 5D. La observación fue participativa ya que la 5D tiene como base la interacción entre estudiantes universitarios y los niños. Como mencionan Da Silva y Viera (2013) la

interacción entre estudiantes universitarios y los niños permite que se intercambien los roles de aprendiz y de experto. Nosotras participamos en algunas de las sesiones dependiendo de nuestra disponibilidad, logramos visitar la institución educativa en algunas ocasiones, fuimos miembros activas del semillero 5D, en los espacios de conversación sobre lo observado en las sesiones realizadas. Logramos ser testigos del uso de las narrativas que hacen los niños y los miembros de la 5D, en cada una de las sesiones en las que estuvimos presentes donde todas las interacciones que se daban eran mediadas por la palabra o los escritos. Las observaciones se realizaron en el aula de clase o los lugares donde los miembros de la 5D consideraban conveniente realizar las actividades. La observación nos permitió tener un contexto y conocer en qué momentos se realizaban las actividades educativas de la 5D, cuáles actividades se desarrollaron, todo ello como ese primer acercamiento con los niños y con el semillero educativo.

El segundo momento consistió en realizar el proceso de recolección de cartas, donde se llevó a cabo un inventario con toda la información recopilada, esto con ayuda de los miembros de la 5D. Para la recolección de las cartas, estas se iban recibiendo sesión a sesión, en ocasiones cada semana y en otras cada dos semanas. La recolección de cartas tuvo modificaciones en el 2019-1 y en el 2019-2, las cuales ya fueron mencionadas previamente.

En el tercer momento se realizó el análisis de los datos recogidos, para dar cuenta si la construcción narrativa de un personaje genera transformaciones en la relación entre el niño y su interlocutor Amarú. Realizamos un rastreo de cada una de las cartas identificando marcas textuales, temática de las cartas, que se comunica, de qué forma lo hacen para posteriormente contrastar si surgía algún cambio entre las cartas recibidas en un inicio y en las últimas sesiones, para luego incluir toda esta información en unas categorías específicas y analizar todas las cartas elaboradas por los niños del grado tercero de la institución educativa.

FORMA DE HACER LOS ANÁLISIS

En cuanto al análisis de las cartas, estuvieron enfocados en la transformación del vínculo entre el niño y su interlocutor Amarú, para ello se realizó un estudio de cada una de las cartas, teniendo presente el uso que los niños han hecho de la narrativa, si se ha dado o no un buen recibimiento del personaje Amarú, es decir si los niños se han integrado a las dinámicas propuestas por la 5D en las que Amarú se ve involucrada, si su actitud ha sido de disposición y participación. También, en cada carta identificamos elementos claves que nos permitieron saber cómo esa narrativa creada alrededor del personaje Amarú fue cambiando, de esta forma nuestro objetivo fue saber si existen o no diferencias entre carta y carta, que nos permitan rastrear una transformación en la relación entre cada niño y Amarú. Para ello se realizó un inventario de cartas, donde cada una de ellas fue escaneada y etiquetada acorde a las fechas, para así lograr conocer si hay diferencias entre aquellas cartas escritas en las primeras sesiones y las que se recibieron en las últimas sesiones.

CATEGORÍAS DE ANÁLISIS

A continuación, definiremos las categorías de análisis, elaboradas con la finalidad de identificar las marcas textuales en cada una de las producciones escritas hechas por los niños y así realizar un análisis de cada carta, para así observar los cambios que hubieron en ellas y dilucidar si estas nos brindan evidencias de posibles cambios en la construcción del vínculo, mediado por cartas, entre un personaje fantástico y niños de tercer grado de una IE de la ciudad de Cali

Las categorías han sido definidas con el fin de conocer desde qué punto se sitúan los niños como lectores y autores, que recursos están usando para dar cuenta del tiempo, los personajes, espacios y saber si estos cambian entre carta y carta brindan evidencia de ese vínculo que se fue creando entre Amarú y el niño y el establecimiento de una relación intersubjetiva. También, las categorías de análisis definidas tienen en cuenta la relación entre enunciador y el enunciatario, ya que nos permite saber cuál es el distanciamiento que tiene cada niño con Amarú.

Nuestras categorías de análisis estarán basadas en lo propuesto por Correa y Orozco (2003) por lo que definimos tres tipos de relación de distanciamiento. El primero es un nivel Mínimo, en el cual no se evidencian marcas visibles del distanciamiento con el enunciatario en las cartas; el segundo es un nivel intermedio, en el cual hay marcas visibles del distanciamiento con el enunciatario, pero estas son intermitentes; el tercer nivel es el mayor; hay un distanciamiento máximo con el enunciatario, hay marcas visibles del mismo y aparecen en todo momento, considerándolo como un sujeto externo al niño.

En el análisis total de las cartas para situarlas en un nivel de distanciamiento global se hizo teniendo en cuenta los tres niveles explicados anteriormente. Ya para determinar el nivel de distanciamiento de cada una de las tres nociones como lo son: espacio, nombramiento y tiempo, se tuvieron en cuenta 5 niveles basados en lo que propone Moreno (2013) como distanciamiento nulo, mínimo, intermedio, amplio y total, dependiendo del nivel de distanciamiento en el que se encuentre cada una de las nociones se determinó el distanciamiento total de la carta teniendo en cuenta los tres niveles. Lo anterior para así poder dar cuenta de esas marcas textuales usadas y determinar el distanciamiento entre enunciador y enunciatario y cómo eso nos brinda evidencia de ese vínculo construido entre Amarú y el niño y el establecimiento de una relación intersubjetiva, es decir un vínculo donde se intercambian las subjetividades del niño, los relatos de sus vidas, colegio, gustos y las Aventuras de Amarú, todo ello se encuentra en el contenido narrativo de las cartas.

Para poder realizar los análisis se explicarán y definirán cada una de las tres nociones para así facilitar el rastreo de las mismas en cada una de las cartas elaboradas por los niños. En cuanto a la noción de sujeto, está hace referencia de quien se está hablando a su vez se divide en dos. La primera es noción de sujeto si hay nombramiento o no, como se refiere a sí mismo, a los personajes de sus cartas y cuántas veces lo hacen; la segunda hace referencia a las características de los personajes, si se les otorga cualidades, pensamientos y la forma en la que los describen.

NOCIÓN DE SUJETO, SEGÚN EL NOMBRAMIENTO:

- Distanciamiento nulo: No hay claridad de referencias con las personas mencionadas en la carta, si son ellos mismos o un otro.
- Distanciamiento mínimo: Hay pocos personajes, se los nombra, en algunas ocasiones como **él, ella, ustedes, eso o esto**. No hay marcas visibles de cuando se refiere a sí mismo.
- Distanciamiento intermedio: Es intermitente, en ocasiones se refiere a sí mismo y a un otro con marcas visibles, ya sea como amigo, mamá, papá o los respectivos nombres y en otras no lo hace.
- Distanciamiento amplio: Durante casi todo el tiempo, nombra los personajes de las cartas y a sí mismo con marcas visibles, sólo en pocas ocasiones no lo hace.
- Distanciamiento total: Menciona en todo el escrito a los personajes con marcas visibles, con los nombres, **tú, él, yo, usted, ella**, amigo, papá, mamá entre otros.

NOCIÓN DE SUJETO, SEGÚN LA CARACTERIZACIÓN:

- Distanciamiento nulo: No caracteriza ninguno de los personajes y cuando habla de él lo hace de forma mínima.
- Distanciamiento mínimo: sólo caracteriza algunos de los personajes y a sí mismo con pocos detalles.
- Distanciamiento intermedio: Es intermitente, en ocasiones caracteriza a los personajes de sus cartas y a sí mismo, mencionando lo que hacen, que les gusta hacer, pero no lo hace todo el tiempo.
- Distanciamiento amplio: Durante casi todo el tiempo, explica y caracteriza los personajes de las cartas y a sí mismo de forma clara.
- Distanciamiento total: Se les da un carácter mentalista, reconoce los sentimientos, pensamientos de los personajes a los cuales menciona en sus cartas y los propios.

Por otro lado, nos encontramos con la noción del tiempo, la cual nos permite saber la ubicación temporal de ellos con el narratario, el tiempo que pasa entre cada carta escrita y recibida, la forma en que narran sus cartas y que tipo de marcas textuales están usando, tales como después, luego, antes, entre otras. El tiempo es un elemento fundamental, porque nos permite saber dónde está ubicado cada niño, cuáles son sus sueños, sus metas, nos brinda ideas sobre su pasado, su historia y sus mundos posibles, además de las formas en las que un niño organiza su experiencia. Teniendo en cuenta lo que propone Moreno (2013) hemos definido los siguientes niveles:

NOCIÓN DE TIEMPO

- Distanciamiento nulo: No logra comunicar cuando se desarrolla la historia, es decir, no hay marcas claras del tiempo en el que transcurren los hechos o situaciones que se cuentan.
- Distanciamiento mínimo: Usa pocas marcas textuales que dan cuenta del tiempo en el que transcurren los hechos o situaciones enunciadas. Sin embargo, aparecen marcas generales de tiempo como las expresiones luego, antes, después.
- Distanciamiento intermedio: Las marcas textuales nos permiten saber la temporalidad de lo narrado por los niños, aquí aparecen de forma intermitente, es decir no son constantes a lo largo del escrito.
- Distanciamiento amplio: Cuenta la historia de forma lineal, no se vuelve atrás sobre los sucedidos, pero usa marcas del tiempo consistentemente a través de la carta
- Distanciamiento total: Las cartas no son escritas siempre de forma lineal. Se regresa hacia el pasado, futuro y presente.

Finalmente, nos encontramos con la noción de espacio, la cual es esencial para conocer ese mundo en el que se mueve el niño, cuál es su contexto inmediato, dentro del salón de clase, el colegio, su hogar y los lugares que frecuenta. Conocer sobre el espacio escrito por los niños en las cartas, facilita la comunicación dialógica entre quien escribe y a quién se dirige (Correa y Orozco, 2003) así mismo nos brindan idea sobre formas en que cada niño significa su espacio, cómo lo percibe y cuál es el lugar que ocupa dentro del mismo. Sí el distanciamiento entre el enunciador y el enunciatario es mayor, permitirá que el niño comunique más sobre esos espacios que habita y cómo se construye y percibe el dentro de los mismos. Los niveles en la noción de espacio, con base a Moreno (2013) son:

NOCIÓN DE ESPACIO

- Distanciamiento nulo: No habla de los lugares o los escenarios en los que se desarrollan los acontecimientos referidos en la carta, tampoco los define.
- Distanciamiento mínimo: Propone un espacio o escenario, queda indefinido o implícito, no lo describe.
- Distanciamiento intermedio: En ocasiones logra hablar sobre uno o dos espacios y escenarios, pero en otras en ocasiones no lo hace, describe algunos y otros no.
- Distanciamiento amplio: Hay diversos espacios definidos en el relato, describe algunos lugares o simplemente no lo hace.
- Distanciamiento total: Enuncia donde se desarrolla la historia de forma clara, nombrando los espacios y caracterizándolos.

A continuación presentaremos los resultados de los análisis hechos que nos permiten conocer el nivel de distanciamiento del enunciador-enunciatario de las cartas recibidas por los 9 niños en el periodo de tiempo 2019-1. Se presenta la tabla y gráfico con la respectiva información.

RESULTADOS Y ANÁLISIS

En este apartado explicaremos cada una de las categorías ejemplificando y usando las marcas textuales que nos permiten evidenciar cómo fue cambiando la escritura de los niños, el vínculo con Amarú y el contenido de las cartas a medida que fue pasando el tiempo.

En primer lugar, es importante iniciar describiendo el proceso para clasificar las cartas porque estas fueron etiquetadas de formas diferentes durante el año que la 5D hizo presencia en la institución educativa. En el periodo de tiempo comprendido entre febrero y mayo de 2019 las cartas fueron numeradas en su respectivo orden según su fecha de escritura, pero sin especificar su fecha de elaboración. De ese modo, las cartas fueron numeradas como “primera carta”; “segunda carta”; y así sucesivamente. Se hizo de esta forma, porque en ese primer semestre del año el equipo de la 5D tuvo algunas falencias en la organización de la entrega y recogida de las cartas, se perdieron muchas con el tiempo y no se llevaba un registro de los días en los que se elaboraron las cartas. Las cartas fueron archivadas en sobres con el nombre de la institución educativa y la semana en la que se visitó la institución y fue según la cronología de las semanas numeramos cada una de las cartas que los niños escribieron. Al finalizar se obtuvieron cartas de 9 niños.

En el periodo de tiempo comprendido entre agosto y noviembre de 2019 las cartas fueron numeradas por las fechas en las que estas fueron elaboradas, así mismo como cada aliado tenía un niño a su cargo para responder las cartas, se creó un documento word donde se adjuntaba con fecha, la carta del niño y la respuesta elaborada por el aliado bajo la autoría supuesta de Amarú. En este caso no se enumeraron las cartas, es decir no se hizo un conteo de carta por carta con el periodo de tiempo anterior, en este caso se hizo una etiqueta en relación a la fecha en la que se elaboran cada una de las cartas. En este segundo semestre el equipo de la 5D tuvo una mejoría en la planificación y organización de cada una de las actividades realizadas, había mayor control y se llevaba un registro de los momentos en los que se hacía presencia en la institución educativa, lo que permitió hacer la trazabilidad entre carta y carta.

Con la intención de dar cuenta de los resultados encontrados durante estos dos periodos de tiempo del 2019, se empezará retomando las nociones de sujeto, tiempo y espacio, para posteriormente introducir la trazabilidad y el distanciamiento global que se dio durante el intercambio de cartas.

NOCIONES DE SUJETO, TIEMPO Y ESPACIO

Se expondrán los resultados de algunos sujetos teniendo en cuenta las nociones de sujeto, espacio y tiempo, para así brindar mayor información y comprensión sobre los resultados encontrados y posteriores análisis.

NOCIÓN DE SUJETO

Retomando la noción de sujeto, escogimos las cartas del sujeto 1 para ilustrar los diferentes niveles en los que se encuentran las cartas recibidas durante los periodos de tiempo febrero a mayo de 2019 y agosto a noviembre de 2019. Las tablas 1 y 2 ejemplifican el nivel de distanciamiento en cuanto a la noción de sujeto tanto para el nombramiento, como para la caracterización en la fecha respectiva.

Para ilustrar cómo se establece el distanciamiento se exponen los análisis narrativos elaborados para las cartas que se reciben del sujeto 1 teniendo en cuenta la noción de sujeto tanto de nombramiento, como de caracterización. Teniendo en cuenta los 5 niveles: nulo, mínimo, intermedio, amplio y total. Recordemos que en cuanto al nombramiento es nulo cuando no hay marcas textuales de las personas partícipes de la carta. Mínimo si menciona a algunos sujetos en pocas ocasiones. Intermedio, si logra mencionar de forma intermitente a un otro y así mismo con marcas textuales visibles. Amplio, durante casi todo el tiempo nombra a un otro y así mismo con marcas textuales visibles, como yo, tú, él o el nombre y amplio cuando lo hace todo el tiempo.

Noción de sujeto: Nombramiento

segunda carta 2019-1	tercera carta del 2019-1	carta del 09 Sep.	carta del 15 Oct
Mínimo	Intermedio	Amplio	Total
<p>En la primera, utiliza el nombre “maru”, y escribe saludándola al inicio “Hola maru” mientras que al final se despide de ella “chao Maru”, es decir, utilizando el mismo nombre. Llama la atención que no coincide con su nombre “real”, pero esto cambiará en las siguientes cartas. Con respecto a las marcas textuales que dan cuenta de ella misma, no son claras y no permiten identificarla como autora, excepto su nombre al final. Este nombre se escribió de forma diferente a las cartas que se reciben posteriormente, lo escribe como se lee o cómo suena, al ser de esas primeras cartas donde ella firma con su nombre tiene una escritura fonológica de su nombre, en las siguientes cartas escribe su nombre usando el código escrito que corresponde a su nombre. Por ejemplo, en un primer momento sí su nombre es “Giham” escribe “yijam” la escritura es fonológica en las cartas siguientes lo escribe usando el código escrito correspondiente es decir “Giham”</p>	<p>Nombra en la mayoría de ocasiones a los involucrados en la carta, por ejemplo, se dirige a Amarú en el momento que la saluda, “Hola Amarú” cuando le pregunta “como estas” se deduce que la pregunta es para ella, ya que es una carta y al final le escribe “chao Amarú” Se dirige a sí misma usando marcas textuales como “te disculpo”, “yo bien” y “con cariño *nombre*”, de esta forma se hace posible saber cuándo está hablando de ella.</p>	<p>Nombra por nombre propio a quien se dirige la carta, aparece un tercero en el relato al cual llama “gato” y da otras formas de nombrarlo como “princesa”. Para hablar de sí misma usa el “yo” y al final su nombre, haciendo saber que es ella quien escribe. Escribe “Amarú te quiero”, “tengo un gato”, “se llama y es princesa” “Yo muy bien” y finaliza escribiendo “con cariño: “El nombre de la niña”</p>	<p>Menciona explícitamente los personajes implicados en la conversación, refiriéndose a sí misma como “yo” y a quien le enuncia como “Amarú”, refiere a otros como “los animalitos” pregunta por ellos. Las marcas textuales encontradas en la carta son “Amarú hola”, “Yo muy bien”, “como estan los animalitos” cuando expresa su cariño a Amarú, no se queda solo en él te quiero, sino que deja claro que es ella quien lo hace, al escribir “te quiere *escribe su nombre*”. También la niña está en la capacidad de explicar a un otro que no fue a clase escribe “No vine” esto es un indicador clave, en tanto que asume a un otro como una persona externa a ella, que no se encuentra en sus mismos espacios físicos por lo cual debe explicar que no fue a clase y por ello no cuenta con información. Y finaliza con “Atentamente *escribe su nombre*”.</p>

TABLA 1: NOCIÓN DE SUJETO- NOMBRAMIENTO

Con respecto a la noción de sujeto, el distanciamiento es nulo cuando no menciona nada sobre sí mismo y otras personas u objetos y adicional a ello no los caracteriza. Mínimo cuando sólo caracteriza en pocas ocasiones a algunos, no todos y con pocos detalles. Intermedio, es intermitente, en algunas ocasiones los caracteriza y en otras no. Amplio, durante todo el tiempo caracteriza los personajes y total lo hace todo el tiempo.

Noción de sujeto: Caracterización			
2 Carta 2019-1	3 carta 2019-1	Carta 15 Oct 19	Carta 29 Oct 19
Mínimo	Intermedio	Amplio	Total
En este caso se encuentra dentro de esta categoría porque cuenta pocas cosas sobre los mencionados en la carta, es decir sobre Amarú y sobre ella, no es tan detallado, ella logra manifestar que sabe inglés y le encantaría conocer a Amarú, escribe “Me encantaría mucho conocerte y si se ingles” no habla más de ella, incluso cuando Amarú le hizo preguntas sobre el helado. Tampoco menciona nada de Amarú más allá de su deseo por conocerla.	El cambio mayor corresponde al hecho de que la niña logra comunicar cómo se siente y acepta las disculpas de Amarú, “estoy triste pero te disculpo” reconociendo las intenciones de ella y las razones, por la cual no recibió una carta.	Le cuenta a Amarú que se encuentra bien, le da las razones, por la cual no tiene información y fue porque no asistió a la sesión y le expresa su cariño, escribe “Yo muy bien”, “la otra vez no vine por eso no tengo información, bueno pero eso ya paso” y le expresa su amor a Amarú escribe “te quiere *nombre*” y nuevamente pone un sentimiento de bienestar en Amarú escribe “espero que estes muy bien”.	Se evidencia cuando hace uso de las siguientes frases “gracias por avisarme”, “se han portado muy bien”, “me siento más contenta cuando me dan amor”, “por eso hay que dar amor”, habla de ella, de los aliados y pone un pensamiento en Amarú, reconociendo el aviso que le dio.

TABLA 2: NOCIÓN DE SUJETO- CARACTERIZACIÓN

En resumen, de esta forma logramos evidenciar cómo va cambiando la forma en que la niña va nombrándose a sí misma, a Amarú y a terceros en cada una de las cartas, sí en un inicio no era claro quién era la persona que escribía y a quien se dirigía, en las últimas cartas esto se hace más visible. Las marcas textuales como el “yo”, “Amarú”, “Tú” entre otras permiten identificar a las personas involucradas en la narrativa de cada carta. Así mismo, entre carta y carta es posible notar cómo habla ampliamente sobre lo que hace la sujeto 1, cómo se siente, como percibe a Amarú, lo que ha hecho y el cariño que siente por Amarú.

Para continuar con nuestros resultados retomaremos las nociones de tiempo, dando cuenta de cómo fue el proceso de tres sujetos y cómo ese nivel de distanciamiento entre enunciador-enunciataro se fue transformando o no.

NOCIÓN DE TIEMPO

En cuanto a la noción de tiempo, escogimos las cartas del sujeto 4 para ilustrar los diferentes niveles en los que se encuentran las cartas recibidas durante los periodos de tiempo febrero a mayo de 2019 y agosto a noviembre de 2019.

Los niveles son nulo, cuando no hay ningún indicador del momento en el que se desarrolla la historia. Mínimo, hay pocas marcas textuales como luego o después. Intermedio, las marcas textuales aparecen de forma intermitente no a lo largo de todo el texto. Amplio: Cuenta la historia de forma lineal, no retoma elementos del pasado y total las cartas no son escritas siempre de forma lineal, narra en pasado, futuro y presente.

La tabla 3 ejemplifica el nivel de distanciamiento en cuanto a la noción de tiempo en la fecha respectiva, del sujeto 4. También retomamos las cartas de la sujeto 1 para ejemplificar otra forma en la que el distanciamiento, en cuanto a la noción del tiempo, puede ser amplia y la sujeto 6 para ejemplificar cuando el distanciamiento de la noción tiempo es nula.

Noción de tiempo							
Sujeto 6	Sujeto 4						Sujeto 1
Carta del 12 Nov	2da Carta	Carta del 26 Ago	Carta del 09 Sep	Carta del 15 Oct	Carta del 29 Oct	Carta del 12 Nov	Carta del 26 Ago
Nulo	Mínimo	Total	Amplio	Amplio	Amplio	Amplio	Amplio
No hay marcas textuales	Pese a que hay una demanda del futuro sobre conocer más a Amarú y sobre pedirle una clara, no hay suficientes marcas textuales que ubiquen la carta en un tiempo preciso. La demanda del futuro se evidencia cuando escribe “quisiera conocerte más” y “quisiera que me dieras una foto”.	Juega con todos los tiempos lógicos en esta ocasión escribe “no te escribo desde mucho” de esta forma se refiere al pasado, también escribe “fue como si hubiera pasado un año” (pasado). Logra hablar del presente en el momento que escribe “hoy fue un lindo día” y finalmente se refiere al futuro cuando escribe “espero que hayan nuevos juegos”. Con esta niña logra llamar la atención por la forma en la que logra moverse en los diferentes tiempos, usando marcas textuales claves. Se encuentra en este nivel de distanciamiento en tanto logra hablar en pasado, presente y futuro.	Las marcas textuales “fue lindo estar” permite saber qué hace referencia a un suceso del pasado y “si me podrías mandar” haciendo referencia al futuro, consideramos que se evidencian el paso entre 2 tiempos lógicos, pero no los tres.	Damos cuenta de la expresión de sus pensamientos en estas cartas en los tiempos presente; “estoy muy ansiosa” “me alegra recibir tus cartas” “ya arreglaste la cámara”, denotando así una continuidad y linealidad en el tiempo.	La historia de esta carta en el pasado “en los días que nos dieron receso” y futuro “el otro año”	Se moviliza entre el presente y el pasado “te quiero proponer” “no me pasó nada”	Se posiciona en diversos tiempos lógicos, el futuro, el pasado y el presente, pero esto se deduce, por la conjugación de los verbos, ella no hace uso de marcas textuales como “antes”, “después”, “en la próxima ocasión” en el relato. Ella pregunta a Amarú, como se encuentra y explica que se encuentre “bien”, la lectura que se realiza es que con esta palabra implícitamente se evidencia la noción del presente. Posteriormente, cuando dice: “te pido que me mandes” ella realiza una solicitud de que le envíe una foto de los animales; esta solicitud implícitamente evoca el futuro. Esa expresión se complementa diciendo: “de los animales que has salvado”; en ese complemento está implícito un tiempo pasado.

TABLA 3: NOCIÓN DE TIEMPO

En cuanto a la noción del tiempo con la sujeto 4 sucede que ella en sus cartas logra comunicar a su remitente los tiempos en lo que escribe cada narrativa, lo hace con marcas textuales claras, escribiendo “hoy”, “el otro año”. Con ella no se infiere por la conjugación de los verbos en qué tiempo está narrada la carta, lo que sí sucede con la sujeto 1. La sujeto 1 que conjuga los verbos en pasado, presente y futuro, por lo cual tiene una noción de tiempo amplia. En la mayoría de los escritos, los tiempos en los que son narradas las cartas, se pierde, no hay marcas textuales claras, como sucede con el sujeto 6, incluso con algunos niños el distanciamiento en cuanto al tiempo se mantiene entre nulo o mínimo.

Se presentará ahora los resultados de nuestra última noción, correspondiente al espacio, de esta forma se logra conocer el proceso de 5 de los niños pertenecientes a la institución educativa y cómo ese nivel de distanciamiento entre enunciador-enunciario y se fue transformando o no.

NOCIÓN DE ESPACIO

En esta categoría desde el inicio de las intervenciones del semillero 5D hasta la última intervención, no pudimos rescatar muchas diferencias entre carta y carta, se quedaron en un nivel nulo o mínimo. La tabla 4 ejemplifica el nivel de distanciamiento en cuanto a esta noción de 5 de los estudiantes de la institución la buitrera, en este caso no está por fechas, tuvimos en cuenta la primera carta y la última carta de la cuales nosotras tenemos registro en el periodo de tiempo Agosto a noviembre de 2019.

Retomando nuestros 5 niveles son los siguientes: nulo, cuando no menciona ningún lugar donde desarrolla la historia. Mínimo cuando menciona los lugares pocas veces, queda implícito, no lo describe. Intermedio, menciona algunos lugares de forma intermitente y sólo describe algunos. Amplio, menciona varios lugares o espacios y logra describir algunos y total cuando comunica de forma clara donde se desarrolla la historia y describe los espacios.

Noción de espacio				
Sujeto	Carta inicio	Marcas textuales	Carta final	Marcas textuales
1	Nulo	No menciona ningún espacio	Nulo	No se menciona ningún espacio particular.
2	Nulo	No menciona ningún espacio	Intermedio	Menciona dos espacios cuando escribe “me fui a la piscina” y luego escribe “porque fui a una fiesta”. Logra alcanzar un nivel intermedio, ya que nombra dos lugares, pero no los caracteriza.

4	Mínimo	Menciona al “amazonas” como un lugar al que ella donó comida, pero no se encuentran más detalles al respecto.	Nulo	No se menciona ningún espacio particular.
9	Nulo	No se menciona ningún espacio particular	Nulo	No se menciona ningún espacio particular
14	Nulo	No se menciona ningún espacio particular.	Amplio	Menciona los lugares a los que fue, pero sólo se quedan en el nombramiento, no los describe. Escribe "Me fuy al rio y me fuy al sine" luego escribe "me fui para la y lesia" haciendo referencia que había ido a la iglesia.

TABLA 4: NOCIÓN DE ESPACIO

Denotamos particularmente que para los casos de los sujetos 1 y 9 las cartas ya fueran en el mes de octubre o noviembre seguían en un distanciamiento nulo en cuanto a la noción de espacio, es decir que no mencionaron ningún espacio, esto fue algo que sucedió con muchos de los niños sin embargo por términos de practicidad denotamos los casos anteriormente mencionados. Por otro lado, ocurrieron algunos movimientos en el distanciamiento para algunos de los niños como sucede en el caso de los sujetos 4 y 2, siendo el primero hacia el distanciamiento intermedio logrando escenificar el relato de su carta final, mientras que el sujeto 4 paso de inicial mencionando “amazonas” y finalizando en su carta de noviembre con ninguna referencia de lugares. Finalmente, El sujeto número 14 de los niños finalizó con un nivel de distanciamiento espacial amplio, lo que quiere decir que mencionaban más de dos lugares en sus cartas, describen alguno de los espacios o ninguno.

Una de las hipótesis que tenemos sobre porque el distanciamiento en la noción de espacio no varió mucho a lo largo del tiempo siendo esta casi constante en todos los niños entre el mínimo o nulo es que a los niños se les dificulta incluir la espacialidad dentro de sus relatos si esta no es una exigencia explícita. Como lo mencionan los autores Siro & Ferreiro (2008) “En la mayoría de los relatos que presentamos en este libro, el espacio de la narración y el de la historia aparecen superpuestos dado que la figura que cuenta coincide con la del personaje que protagoniza los acontecimientos.” (pág. 35).

Ahora bien, después de retomar las nociones de sujeto, tiempo y espacio, se mostrarán los resultados y análisis de la trazabilidad y el distanciamiento global en los dos periodos de tiempo de 2019

Sujeto	Carta 1	Carta 2	Carta 3
1	"_"	x	x
4	x	x	"_"
A	x	"_"	"_"
B	x	"_"	x
C	x	"_"	"_"
D	x	"_"	"_"
E	x	"_"	"_"
F	x	"_"	"_"
G	x	"_"	"_"

PERIODO DE TIEMPO FEBRERO A MAYO DE 2019

TRAZABILIDAD

Con el propósito de poder dar cuenta de la trazabilidad de las cartas y dejar la evidencia de aquellas cartas con las que se contaban o no, realizamos dos cuadros uno para cada periodo de tiempo en el que la 5D hizo presencia en la institución educativa.

En este primer periodo de tiempo contamos con las cartas de 9 niños, nombrados de manera alfabética para mantener su anonimato, dos de ellos son nombrados de forma numérica, ya que son niños que hicieron parte del segundo semestre 2019 en los meses comprendidos entre agosto y noviembre.

TABLA 5: TRAZABILIDAD DE FEBRERO A MAYO DEL 2019

Hicimos esta distinción de número y letras, para dar cuenta de los que estuvieron en las dos periodos de tiempo y no generar confusiones en el lector.

Para poder dar cuenta de la trazabilidad en el periodo de tiempo febrero a mayo 2019, primero en las columnas se posicionaron los sujetos, de forma alfabética o numérica según corresponda, en este periodo de tiempo solo se recolectaron 3 cartas, las cuales fueron numeradas. En las casillas donde está el indicativo "x" indica que se recibió la carta, donde está el indicativo "-" es porque no hay registro de la carta, no hay señales entre carta y carta que permitan conocer si la carta fue extraviada o el niño no respondió.

DISTANCIAMIENTO GLOBAL

En esta parte se muestra el resultado de los análisis hechos a cada una de las cartas recibidas, en el 2019-1 fecha tras fecha, de esta forma se puede dar cuenta de cómo era el distanciamiento entre el enunciador-enunciatarario inicial y como cambio o no hacía el final de las intervenciones

Sujeto	Carta 1	Carta 2	Carta 3
1	"_"	Mínimo	Mínimo
4	Mínimo	Intermedio	"_"
A	Mínimo	"_"	"_"
B	Intermedio	"_"	Intermedio
C	Mínimo	"_"	"_"
D	Mínimo	"_"	"_"
E	Mínimo	"_"	"_"
F	Mínimo	"_"	"_"
G	Mayor	"_"	"_"

de la 5D en la institución educativa en cada uno de los periodos de tiempo.

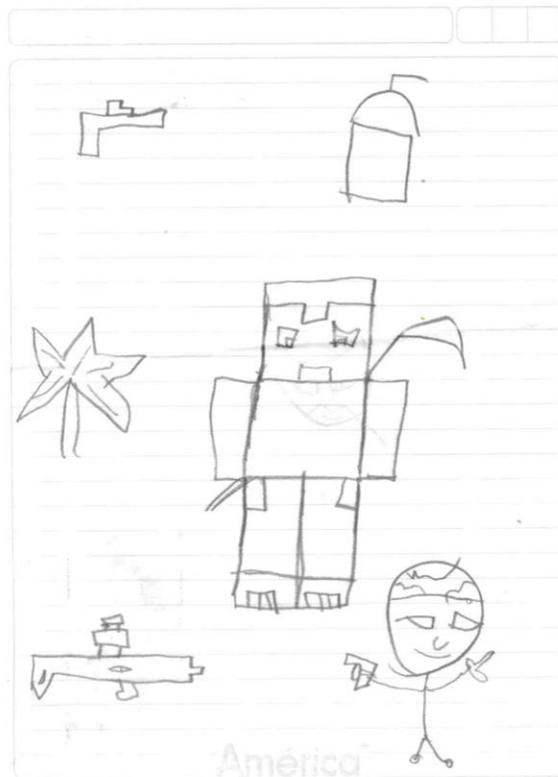
A continuación presentaremos los resultados de los análisis hechos que nos permiten conocer el nivel de distanciamiento global entre el enunciador-enunciatarario de las cartas recibidas por los 9 niños en el periodo de tiempo febrero a mayo de 2019. Se presenta la tabla 6 con la respectiva información.

TABLA 6: DISTANCIAMIENTO GLOBAL DE FEBRERO A MAYO DEL 2019

En un primer momento realizamos un análisis de las primeras cartas grupales recibidas durante el periodo febrero a mayo de 2019, fueron 20 en total. En ese momento tener el control sobre las cartas fue un poco complejo, se perdieron muchas con el tiempo y de la mayoría no se tiene la respuesta de Amarú. Sin embargo, analizamos cada una de las cartas recibidas durante la semana uno y tres en las que se comenzó el intercambio de cartas entre los niños y Amarú. En este caso nuestro análisis no está enfocado a realizar un rastreo y trazabilidad de cómo cada niño fue cambiando su forma de escribir las cartas y el contenido de las mismas. Pese a ello, en la tabla 5 se muestra las cartas que recibimos de estos niños, con la intención de obtener información adicional de este primer momento de acercamiento. Este primer análisis se enfocó en saber cómo era el grupo en un inicio, cuál era el distanciamiento que había entre ellos y Amarú, conocer el contenido de las cartas en relación al reconocimiento de las emociones propias y las ajenas, las relaciones con sus compañeros de clase, su familia y su entorno, todo ello desde lo grupal.

Durante la semana uno y la semana tres del periodo de febrero a mayo de 2019 recibimos once cartas con sólo dibujos, donde seis de ellas no estaban marcadas y no tenían remitentes. En este punto el vínculo con Amarú estaba en construcción, ellos apenas iban conociendo quien era Amarú y habían hecho unas cuantas actividades con los aliados, asumimos que como el vínculo

no era tan fuerte el contenido de las cartas se redujo a dibujos, dibujaron casas, personas, pistolas, paisajes o mares, no comunicaron aquello que sentían, no explicaron los dibujos y no señalaron quienes eran los personajes de los dibujos. Cómo se observa en la siguiente carta:



La carta anterior fue recibida durante la semana uno y tres y, fue elaborada por un niño. En este caso la carta no fue marcada, es una de las seis cartas recibidas de esta forma, no tiene un remitente o un destinatario, no indican quienes son los personajes del dibujo o por qué los ha dibujado, no hay una historia. Nuestra interpretación es que durante estas tres primeras semanas los dibujos y la falta de escritura pueden ser indicador de que ese distanciamiento entre los niños y Amarú es mínimo.

Por otro lado, entre la semana uno y tres recibimos nueve cartas en las que los niños escribieron sobre ellos, su familia y lo que les gustaba hacer, pese a ello el distanciamiento global en la noción de sujeto entre 6 de los niños y Amarú seguía siendo mínimo, como se observa en la tabla 6. En ese momento las marcas textuales y el contenido de las cartas nos indicaban que aún no concebían a Amarú como un externo a ellos, por lo cual lo que se contaba en sus cartas era muy poco. Tuvimos una carta con un nivel de distanciamiento global intermedio, dado que los niños no brindaban información sobre aquello que les gustaba hacer, con quién vivían y quiénes eran sus amigos. En el momento que lo hacían, en la narrativa de cada carta no era claro los personajes de quienes hablaban, si de ellos, de un otro, no se sabía en qué momento se narraba la historia o los espacios donde se desarrollaba la historia. Estas narrativas iniciales no nos permitían acceder a la historia de cada uno de los niños, por tanto, dar cuenta de lo emocional y lo social a través de lo escrito no era posible hasta ese entonces.

El sujeto B, fue uno de los que presentó un nivel de distanciamiento global intermedio. En su tercera carta encontramos las siguientes marcas textuales: “hola Amarú”, “la mamá” y “con cariño: sujeto B”. También, menciona cómo son las fiestas, cuenta que fue a una, lo que hubo en ese momento, expresa sus sentimientos a Amarú diciendo “*te quiero mucho*”, no habla sobre cómo es la mamá, de su amigo o cómo es él; por esto fue clasificado en un distanciamiento intermedio, al no hablar de los otros personajes. En cuanto a Amarú, este sujeto le hace una petición de una foto del lugar donde vive. Por otro lado, la noción de espacio se encuentra en un nivel de distanciamiento intermedio, en este caso se puede hablar de la fiesta que el niño nos cuenta que asistió como lugar, en el momento que describe como es, lo que hubo en ese espacio, como la comida, piñatas, las personas, entre otros, sin embargo no menciona donde sucede la fiesta, por lo que no se alcanza un nivel de distanciamiento mayor.

Cabe destacar que en estas primeras tres semanas de febrero a mayo de 2019 tuvimos un caso específico en el que una de las niñas, en la primera semana envió una carta, en la que evidenciamos un distanciamiento global mayor entre ella y Amarú, como se observa en la tabla 6. Lo anterior nos permitió identificar que la niña construyó un vínculo con Amarú, basado en la estructura narrativa y dialógica que posibilitaba la carta, en este caso cuando el distanciamiento global es mayor en contenido narrativo de las cartas tendrán elementos adicionales, como describir a las personas con las que convive, mencionarlas por el nombre propio, contar lo que hacían. Dichos elementos nos permiten acceder a la experiencia de cada niño y la forma en que conciben el mundo. Esta niña en un primer momento se dirigió a Amarú como: “Amarú mi amiga” en el inicio de la carta, le hace preguntas a Amarú y la ubica en un lugar específico que es “Puerto Colombia”, esto nos parece curioso e interesante, porque lo que más se le dificulta a los niños es hablar sobre los espacios. Los niños pocas veces mencionan donde se desarrolla la historia que ellos cuentan en las cartas, no dicen dónde estaban o a dónde fueron, mucho menos describen los lugares, pero ella le pregunta por el pasatiempo de Amarú en ese lugar específico.

En este caso podemos ver evidenciado cómo ese distanciamiento global mayor da cuenta de la construcción de un vínculo con un otro, en este caso con Amarú, esto se evidencia en el momento que la niña comunica a Amarú aquello que le gusta como los animales y la madre tierra, así mismo menciona lo que hizo durante el fin de semana como jugar con las barbies, la niña construir aquello que ella es por medio de un escrito, reconociendo lo que le gusta y dando cuenta de una pequeña parte de sí misma.

PERIODO DE TIEMPO AGOSTO A NOVIEMBRE DE 2019

TRAZABILIDAD

En este segundo periodo de tiempo contamos con las cartas de 21 niños, nombrados de forma numérica, como nombramos anteriormente para hacer la distinción de los periodos de tiempo y porque eran niños diferentes, con los que la 5D estaba interviniendo, las cartas no son numeradas, las etiquetas corresponden a las fechas en las que se elaboran.

Los espacios donde se ubica el siguiente signo “-” son aquellas cartas de las que no hay un registro o trazabilidad que nos permitan saber si el niño no escribió o la carta fue extraviada. No hay un indicador de no recibir una respuesta por parte del niño, por ejemplo sí adjuntaron la carta de Amarú, pero no hay una clara respuesta del niño, en este caso no hay una información suficiente para determinar qué sucedió con la carta.

En el caso de las cartas extraviadas, fueron determinadas de esta manera porque había una respuesta de Amarú a una carta a la cual nosotras no teníamos registro. También tuvimos casos en los que los niños no escribieron y se dejó la constancia de que en esa sesión el niño no escribió.

Sujeto	26 Agosto	09 Septiembre	23 Septiembre	15 Octubre	29 Octubre	12 Noviembre
1	x	x	No escribió	x	x	x

2	No escribió	x	Extraviada	x	No volvió a escribir	
3	x	"_"	"_"	x	x	x
4	x	x	Extraviada	x	x	x
5	x	"_"	"_"	"_"	x	x
6	"_"	"_"	x	x	x	x
7	"_"	x	"_"	x	"_"	"_"
8	"_"	x	No escribió	x	"_"	"_"
9	"_"	x	"_"	x	"_"	"_"
10	x	Inasistencia	x	x	"_"	x
11	x	"_"	x	"_"	x	x
12	x	"_"	"_"	x	"_"	x
13	"_"	x	"_"	x	"_"	x
14	x	"_"	"_"	x	"_"	x
15	"_"	x	No escribió	x	"_"	"_"

16	x	x	x	x	x	x
17	Extraviada	x	No escribió	x	Extraviada	x
18	"_"	x	"_"	x	x	x
19	x	Extraviada	Extraviada	x	Extraviada	x
20	x	"_"	"_"	x	"_"	"_"
21	Extraviada	x	"_"	x	x	x

TABLA 7: TRAZABILIDAD DE AAGOSTO A NOVIEMBRE DEL 2019

DISTANCIAMIENTO GLOBAL

A continuación presentaremos los resultados de los análisis hechos que nos permiten conocer el nivel de distanciamiento global del enunciador-enunciario de los 21 niños de la institución educativa en el periodo de tiempo 2019-2. Se presenta la tabla 8 con la respectiva información.

Sujeto	26 Agosto	09 Septiembre	23 Septiembre	15 Octubre	29 Octubre	12 Noviembre
---------------	------------------	----------------------	----------------------	-------------------	-------------------	---------------------

1	Intermedio	Intermedio	No escribió	Mayor	Mayor	Mayor
2	No escribió	Mínimo	Extraviada	Mayor	No volvió a escribir	
3	Mínimo	"_"	"_"	Intermedio	Intermedio	Mayor
4	Intermedio	Mayor	Extraviada	Mayor	Mayor	Mayor
5	Mayor	"_"	"_"	"_"	Intermedio	Intermedio
6	"_"	"_"	Intermedio	Intermedio	Intermedio	Menor
7	"_"	Mayor	"_"	Mínimo	"_"	"_"
8	"_"	Mínimo	No escribió	Mínimo	"_"	"_"
9	"_"	Intermedio	"_"	Intermedio	"_"	"_"
10	Intermedio	Inasistencia	Mínimo	Intermedio	"_"	Intermedio
11	Mínimo	"_"	Intermedio	"_"	Intermedio	Intermedio
12	Mínimo	"_"	"_"	Mínimo	"_"	Mínimo
13	"_"	Mínimo	"_"	Intermedio	"_"	Mínimo

14	Intermedio	"_"	"_"	Intermedio	"_"	Mínimo
15	"_"	Mayor	No escribió	Intermedio	"_"	"_"
16	Intermedio	Intermedio	Mínimo	Intermedio	intermedio	Mayor
17	Extraviada	Mayor	No escribió	Mayor	Extraviada	Mayor
18	"_"	Mayor	"_"	Mayor	Mayor	Mayor
19	Mayor	Extraviada	Extraviada	Intermedio	Extraviada	Mayor
20	Mayor	"_"	"_"	Mayor	"_"	"_"
21	Extraviada	Mayor	"_"	Mayor	Mayor	Mayor

TABLA 8: NIVEL DE DISTANCIAMIENTO GLOBAL DE AGOSTO A NOVIEMBRE DEL 2019

De acuerdo a la información proporcionada anteriormente, se hizo el análisis grupal. En el periodo de tiempo agosto a noviembre de 2019, contábamos con 21 niños donde tuvimos la oportunidad de lograr una trazabilidad entre carta y carta, ya que contábamos con la respuesta del niño y la de Amarú, en el salón de clase eran 34 niños, no pudimos hacer el rastreo de 13 cartas, por pérdida de las cartas, no hubo participación de los niños y algunas sólo eran dibujos. De las 21 cartas en un inicio, en la tabla 8 se puede evidenciar que en la primera fecha que el 26 de agosto de 2019 no se contaba con 11 de las cartas de los niños, ya fuera porque no escribieron, se extravió o desconocimiento de las razones. Tres de los niños estaban en un nivel de distanciamiento mínimo, lo que se contaba en aquellas cartas era muy poco. Cinco de los niños tenían un nivel de distanciamiento intermedio, lograban hablar más sobre sus emociones, lo que les gustaba hacer, la carta tenía destinatario, había un saludo y una despedida dirigida a Amarú. Finalmente, tres de estas cartas estaban en un nivel mayor, eran aquellos niños que ya tenían una mejor conexión con Amarú, la cual se había logrado por las intervenciones de la 5D y sus aliados.

En la tabla 8 es posible observar que en las últimas 15 cartas recibidas el 12 de noviembre por los niños en los meses de octubre y noviembre, 3 de 15 tuvieron un distanciamiento mínimo, es decir que el 20% de los niños, en sus cartas escribían muy poco y algunas ocasiones dejaban de escribir, aunque cabe mencionar que nosotras no vemos esto como un descenso o retroceso en la creación del vínculo con Amarú ya que como lo plantea Puche (2003) en procesos de *microgénesis* en este caso del vínculo no resulta ser lineal, pueden darse avances y retrocesos en el camino. Tal como sucede con el sujeto 14 en la tabla 8, se observa que el nivel de distanciamiento global en agosto fue intermedio, en octubre intermedio y en noviembre fue mínimo, sólo hizo un dibujo marcado con su nombre, en este caso con Amarú no podemos afirmar completamente que no estableció una relación con Amarú, sin embargo sí podemos decir que el espacio de las cartas no le permitió al niño contar sobre sus experiencias y sobre cómo se sentía ya que no habían marcas que nos dieran cuenta de ello. Nuestra hipótesis aquí es que el niño puede que no se haya sentido completamente conectado con la propuesta de la 5D, con Amarú o con los aliados. Por otro lado tuvimos 3 de 15 niños que su distanciamiento fue intermedio, esto nos deja ver que un 20% de los niños se permitieron construir dialogo con Amarú pero no dieron muchos detalle o marcas textuales que nos permitieran establecer si en efecto existía o no un vínculo entre los 3 niños y el personaje fantástico. Y finalmente tuvimos 8 de 15 de las cartas de los niños en donde el distanciamiento fue mayor, este 60% nos permiten ver como la propuesta de la 5D posibilita el vínculo entre los niños y Amarú, adicional a ello resaltamos al sujeto 16 en donde vemos que el proceso para establecer una relación intersubjetiva con un otro es una cuestión de irs y venires ya que la carta inicial en agosto 26 su distanciamiento fue intermedio, pero ya avanzado el tiempo en su tercera carta el 23 septiembre su distanciamiento fue mínimo y finalmente la última carta, recibida el 12 de noviembre, su distanciamiento fue mayor.

Así mismo, para dar cuenta del nivel de distanciamiento entre el niño y Amarú decidimos tener en cuenta las cartas iniciales y las finales de 10 estudiantes, ya que de estos 10 estudiantes contamos con la primera carta del 2019-2 recibida el 26 de agosto y la última carta recibida el 12 de noviembre. Para nosotras es esencial contar con ambas cartas para poder dar cuenta de

todo el proceso y cómo se fue construyendo el nivel de distanciamiento desde la primera visita de la 5D hasta la última visita en el periodo de tiempo de agosto a noviembre del 2019, dejando claro que no es un proceso lineal, pueden darse avances y retrocesos en el camino, donde intervienen las respuestas de Amarú, acercamiento de los aliados y disposición de los niños.

El nivel de distanciamiento entre enunciador-enunciario de los 10 estudiantes en las cartas recibidas en el periodo de tiempo del 26 de agosto al 12 de noviembre del 2019. Se presenta el nivel de distanciamiento global entre el enunciador y el enunciario de los 10 niños, los 3 niveles son los expuestos anteriormente como mínimo, intermedio y mayor y el indicativo “-” cuando no se cuenta con la evidencia de sí la carta no fue respondida o fue extraviada.

Sujeto	26 Agosto 19	12 Noviembre 19
1	Intermedio	Mayor
3	Mínimo	Mayor
4	Intermedio	Mayor
5	Mayor	Intermedio
10	Intermedio	Intermedio
11	Mínimo	Intermedio
12	Mínimo	Mínimo
14	Intermedio	Mínimo
16	Intermedio	Mayor
19	Mayor	Mayor

Para algunos niños era más fácil vincularse con las ideas narrativas creadas alrededor de Amarú, eran quienes la concebían como una amiga. Por ello sus cartas tenían más elementos, podemos evidenciarlos cuando hablaban de ellos, de su familia, de Amarú. En la mayoría de este caso se mantuvo ese distanciamiento, las producciones textuales de estos niños incluyen marcas textuales que los caracterizan a sí mismos como autores, es decir, contaban ampliamente cómo se sentían. Esas marcas y esa caracterización son, según nuestra interpretación, indicios que sugieren un establecimiento/fortalecimiento del vínculo con Amarú. Es decir que había un reconocimiento de Amarú como un otro externo, le manifestaban su amor y se interesaban por lo que ella hacía en el Amazonas, en África o donde estuviera.

TABLA 9: NIVEL DE DISTANCIAMIENTO GLOBAL DE 10 NIÑOS (AGOSTO- NOVIEMBRE)

En el periodo de Agosto a noviembre de 2019 tuvimos tres niños que en un inicio estaban en un nivel de distanciamiento global mínimo, como se observa en la tabla 9 el sujeto 12 desde la primera carta en agosto hasta la última carta en noviembre se mantuvo en el nivel distanciamiento global mínimo. El sujeto 3 y el sujeto 11 con el tiempo fueron cambiando sus producciones textuales contaban con más elementos, esto se pudo evidenciar cuando se dirigían a Amarú con expresiones de amor, aceptaban sus disculpas, le contaban sobre sus amigos, sus familias, hablaban sobre cuando estaban felices, tristes, enojados. También, era clara la distinción cuando hablaban de ellos, cuando se dirigían a Amarú o a un tercero, hacían

referencias a situaciones del pasado para contar sus diversas experiencias, lograron hablar sobre sí mismos y recurrir a otras voces. Los niños usando la narrativa cuentan a un otro el relato de su existencia, según nuestra interpretación dichos contenidos textuales enmarcados en una estructura narrativa y la dialogicidad dada por las cartas permiten que los niños establezcan o fortalezcan un vínculo con Amarú.

En este mismo periodo de tiempo tuvimos cinco niños que tenían un nivel de distanciamiento intermedio. Fueron niños que en el mes de agosto de 2019 sus cartas contaban con algunas marcas textuales que nos permitieran saber quiénes eran, de quien hablaban, en qué tiempo y en qué espacios se situaba la narrativa de cada una de las cartas. Como se observa en la tabla 9 a medida que fueron avanzando las sesiones, se logró que ese ese vínculo con Amarú se fuera fortaleciendo. Se tuvo una excepción del sujeto 14 que finalizó con un nivel distanciamiento global mínimo y el sujeto 10 que se mantuvo en un nivel intermedio. Los otros tres niños en el mes de noviembre se encontraban en un distanciamiento global mayor.

En agosto y noviembre de 2019 dos niños tuvieron un nivel de distanciamiento mayor, como se observa en la tabla 9 desde el mes de noviembre de 2019 sus cartas tuvieron diversidad de elementos, en cuanto a las nociones de sujeto, tiempo y espacio, mencionan sus nombres todo el tiempo, nombran a las personas involucradas, cómo eran, qué les gustaba hacer, los espacios que frecuentaban entre otras marcas textuales que según nuestra interpretación nos permiten sugerir que en estos caso en el mes de agosto de 2019 lograron conectarse con Amarú. En la tabla 9 se observa que con el sujeto 5 este nivel de distanciamiento global pasó de tener un distanciamiento mayor a uno intermedio en el mes de noviembre, mientras que el sujeto 19 se mantuvo un distanciamiento global mayor hasta el mes de noviembre de 2019.

En los niños en los cuales el distanciamiento global cambió y ascendió a otro nivel las producciones textuales de las cartas narraban sobre cómo se sentían y vinculaban a otros en sus producciones textuales. Esto fue importante para nosotras, ya que de acuerdo a las demandas que le hice la IE a la 5D al iniciar el proceso de implementación del modelo estaban la construcción de herramientas propias de los niños para reconocer las emociones propias y como estas más mis actos tienen un efecto en el otro con el que se convive en la jornada, ya sean compañeros, profesores o personal administrativo de la institución. También, los niños escribían sobre la forma en cómo se conciben, lo que les gustaba hacer y cómo percibían a Amarú su familia y sus compañeros de clase. El cambio en las producciones textuales de los niños, según nuestra interpretación nos sugieren que durante el año 2019 se construyó un vínculo entre Amarú y los niños que se transforma o fortalece en la medida que el niño logra distanciarse de Amarú, concebirlo como un otro y empieza a elaborar cartas dotadas de más elementos como nociones de sujeto, tiempo y espacio. Ese vínculo parece que permite las transformaciones en la escritura de las cartas, pero como el proceso de escritura es complejo hay que considerar la “no linealidad” de este proceso.

Ahora bien, consideramos pertinente revisar casos particulares en donde realizamos el rastreo de construcción de ese vínculo anteriormente mencionado de una manera más detallada. A continuación son presentados esos análisis.

ANÁLISIS INDIVIDUALES

ESTUDIOS DE CASO

Para nosotras es pertinente hablar de cuatros sujetos en especial, ya que nos permiten saber cómo un programa educativo enmarcado en una estructura narrativa y dialógica permite la construcción del vínculo entre un personaje fantástico y niños de tercer grado a través de Cartas. Dos de los sujetos en un inicio se encontraban en un nivel mínimo de distanciamiento entre ella y Amarú y ya en la última carta que recibimos encontramos que su nivel de distanciamiento era mayor. En cada una de las cartas se evidenció la construcción progresiva en la relación intersubjetiva de los sujetos y Amarú, además encontramos una mejora en sus habilidades de lectura y escritura, a través del intercambio epistolar. Consideramos que esto sucedió porque se gestó un vínculo entre enunciador y enunciatario. Los otros dos sujetos, son una niña y un niño, a los cuales Amarú dejó de responder a una de las cartas por diferentes razones lo que ocasionó que hubiese un cambio en el distanciamiento que se venía presentando en las cartas hasta ese momento, siendo este en las cartas posteriores un nivel menor de distanciamiento. Consecuencia de ello los niños perdieron el hilo conductor al interrumpir el intercambio epistolar, esto nos permite evidenciar que las cartas en efecto eran un encuentro dialógico narrativo en donde se posibilita la construcción de un vínculo entre Amarú y los niños y que como toda relación en su génesis debe ser estable para así afianzar dicho vínculo.

SUJETO 1

La sujeto 1 es una niña, la cual en nuestra tabla número 5, esta denotada de la misma manera. En las cartas recibidas para el periodo del 2019-1, es decir de febrero a mayo, se encuentra en un nivel de distanciamiento mínimo entre ella y Amarú, en su primera carta sólo comunica el interés por conocer a Amarú. Lo curioso con esta niña, es que en el momento de firmar la carta escribe su nombre diferente, su primer nombre lo escribe fonológicamente, es decir cómo suena al pronunciarlo, este acto solo sucede en la primera carta, posteriormente escribe su nombre de igual forma a como aparece en su registro. Como hemos mencionado anteriormente una de las intenciones del semillero 5D era mejorar las habilidades de lectura y escritura del grupo, esto hace parte de ello y de la dificultad que tuvo para escribir su nombre, luego con la ayuda de los aliados y lo que Amarú le denota en la carta, lo cual es la claridad de la letra a escribir, in va cambiando. Así mismo, lo anterior hace parte de la noción del sujeto en cuanto al nombramiento y la forma en la que la niña es capaz de nombrarse frente a un otro, sabe cuál es su nombre, se identifica con él, pero en el momento de escribirlo no sabía cómo hacerlo. Adicional a lo mencionado, en la carta la sujeto 1 no le comunica a Amarú como se siente, no habla de otras personas, refiere que sabe inglés y sólo expresa un deseo o gusto el cual es el de conocer a Amarú.

Con esta niña se perdió la carta número del 2019-1, por lo que Amarú no le respondió y ya en su siguiente carta el nivel de distanciamiento entre ella y Amarú sigue siendo mínimo. Sin embargo, hay un factor diferente en la categoría noción de sujeto con relación a la caracterización en su siguiente carta, ella logra comunicar cómo se siente, menciona que está triste, acepta las disculpas de Amarú, por no haberle escrito, reconociendo las intenciones de ella y las razones por las cuales no recibió una carta, en este punto hay una movilización en la relación entre la niña y Amarú. En esa misma carta también logramos evidenciar cómo ella

logra leer e identificar las emociones propias y de otro al enunciar que se sintió triste porque el personaje fantástico no le había respondido en ese primer encuentro, además ya en el segundo intercambio entre ambas Amarú le explica que no le respondió porque algunas de las cartas se cayeron al agua y quedaron ilegibles, la de ella estaba entre una de esas. Le hacemos especial mención a esto último ya que en un inicio se había identificado y los profesores lo mencionaron en las demandas que le hicieron al proyecto de 5D el cual era que al grupo le costaba reconocer de las emociones propias y las de un otro por lo que consideramos que en este segundo intercambio (tercer momento en los tiempos del semillero) ya hay un movimiento importante impulsado por la construcción narrativa que se ha elaborado alrededor de Amarú, la niña disculpa a Amarú y le expresa su cariño al final de la carta.

En el segundo semestre del 2019, el vínculo con Amarú se fue afianzando en cada una de las sesiones que tuvieron lugar por parte del equipo de la 5D, Amarú se iba haciendo “más real” entre carta y las misiones que sus aliados les comunicaban a los niños. En los meses de agosto y septiembre el distanciamiento entre la niña y Amarú pasó de ser mínimo a intermedio, denotamos que la forma en que la niña organiza sus experiencias por medio de la escritura mejora ya que resulta más sencillo de leer e interpretar para un otro. En estas dos ocasiones la niña reconoce las labores de Amarú en la selva, le otorga el carácter de salvadora e incluye a un tercero en su relato el cual es su gato y cómo se llama. Así mismo, construye un relato que se mueve en tiempos, presente, pasado y futuro.

En las últimas tres cartas recibidas entre los meses de octubre y noviembre, el nivel de distanciamiento entre la niña y Amarú pasó de ser intermedio a ser mayor. En este punto la niña enunciaba otros aspectos de su vida a Amarú, el vínculo entre ambas tenía más matices de confidencialidad, lo que permite evidenciar como longitudinalmente se fue construyendo el vínculo entre Amarú y ella, todo a través de las narrativas presentes en las cartas. En estas cartas la niña logra organizar mejor la información, las marcas textuales temporales se hacen más claras, así se logra evidenciar cuando habla de un hecho del pasado, como su ausencia a alguna de las clases y estar aprendiendo inglés; menciona cómo se siente.

Consideramos que es posible que en este punto sucede lo que mencionan Bárcena y Mèlich, (2000), en donde la niña adquiere más recursos subjetivos, para enfrentarse a ese mundo que la rodea, para hablar de sus experiencias, sus vivencias y tomar posición frente a ello. El hecho de poder escribirle a un otro y comunicar sus sentimientos supone una movilización subjetiva mediada por el vínculo construido con Amarú. Ya que en una de las cartas se le dio una emoción a la niña, esta fue amor, la respuesta a esa demanda fue un despliegue de vivencias propias en donde reconoció lo que siente cuando le dan amor, menciona que se pone muy contenta, adicional a ello logra leer en la carta que con lo Amarú le escribe esta se encuentra bien, aunque la última no lo haya dicho literal, agradece por avisarle y le cuenta acerca de los aliados y de cómo estos se han portado.

Los detalles de cada carta mencionados anteriormente son de vital importancia para nosotras, no sólo por el hecho de que permiten evidenciar cómo la construcción de Amarú transforma a los niños por medio de cada narrativa que se encuentra en las cartas, sino por el primer diagnóstico que hace la 5D respecto al grupo. En un inicio se identifica que estos niños tienen

una formas peculiares de relacionarse, la forma en que resuelven sus conflictos está mediada por la agresión, ya sea verbal o física, por tanto hay una necesidad urgente, en la cual los niños deben reconocer sus emociones y habilidades propias y las de un otro, gracias a la dinámica de las cartas y las misiones que Amarú designaba a sus aliados, se logró construir un vínculo de amistad entre cada niño y Amarú, en algunos más fuerte que en otros y esto posibilitó que en cada carta los niños pudieran reconocer sus emociones, eso que les gustaba o lo que no, hablar de su entorno y reconocer las emociones de un otro, ya fuera Amarú, sus amigos, familiares o los aliados.

SUJETO 2

El siguiente caso es el de El sujeto 2, este es un niño cuya relación con Amarú, se vio perjudicada ya que ésta no respondió en momentos que resultarían ser claves para la creación de ese vínculo. En la primera sesión de la 5D, el niño decide no escribir nada a Amarú, no accede a esa invitación, a esa dialogicidad. Ante dicha respuesta negativa, la 5D le retornó nuevamente la invitación de la manera más cálida y hospitalaria posible y es aquí donde finalmente este niño accede al diálogo a través de las cartas con ese otro desconocido como lo era Amarú. En el segundo encuentro que tiene con Amarú su nivel de distanciamiento es intermedio aunque en ningún momento se refiere a Amarú con nombre propio, sin embargo aparecen los 'nuevos aliados' y el nombre propio del niño. A pesar de que no se hace una mención específica de Amarú el reproche que este le hace según nuestra interpretación, al preguntarle implícitamente a Amarú por qué decidió cambiar de aliados. Esto nos permite ver que ahora el niño considera que hay un sujeto tácito al cual le puede expresar sus molestias frente a una situación y este es un gran avance, ya que en primera instancia el niño se mostraba renuente a entablar una conversación con Amarú.

Posteriormente en el tercer encuentro el niño nos sorprende al ubicarse en un distanciamiento mayor, dada la riqueza de detalles que le narra a Amarú, explicándole múltiples vivencias en el tiempo que estuvo de vacaciones, nombrando y caracterizando a todos los actores que allí se encontraban e inclusive enunciando sus reflexiones sobre los hechos que le sucedieron en ese tiempo y agregando el “para Amarú”, siendo esta la primera vez que se dirige por nombre propio hacia ella. Para nosotras este detalle nos permite ver de forma explícita que el niño ya le otorga un lugar particular a Amarú como ese otro que lee y se interesa por lo que sucede en mi vida por eso decide contarle, por qué hay un otro que le lee. Este resultó ser el último encuentro entre Amarú y el sujeto 2 ya que está no respondió la carta y en las sesiones posteriores el niño se negó a escribirle nuevamente. Lo anteriormente mencionado, nos permite dilucidar que la constancia es clave al momento de crear una relación intersubjetiva entre enunciador - enunciatario ya que cuando Amarú respondió y fue ese otro que me lee y me devuelve la mirada con preguntas y comentarios que le invitan a ver lo narrado con más lupa o desde una perspectiva diferente. Evidenciamos cómo el niño se introdujo en el diálogo al que se le invitaba respondiendo a lo planteado por Amarú, cuestionando las diversas formas en las que se relacionaba con su entorno y quienes lo rodean y reflexionando sobre cómo las palabras que dirigía hacia otros tenían un el efecto tanto en su vida como en la realidad que compartía con esos otros. Sin embargo, este al no obtener respuesta posterior a su despliegue narrativo,

decide al igual que la Amarú incumplir con el contrato enunciativo creado entre ambos, cortando el vínculo que se encontraba en construcción.

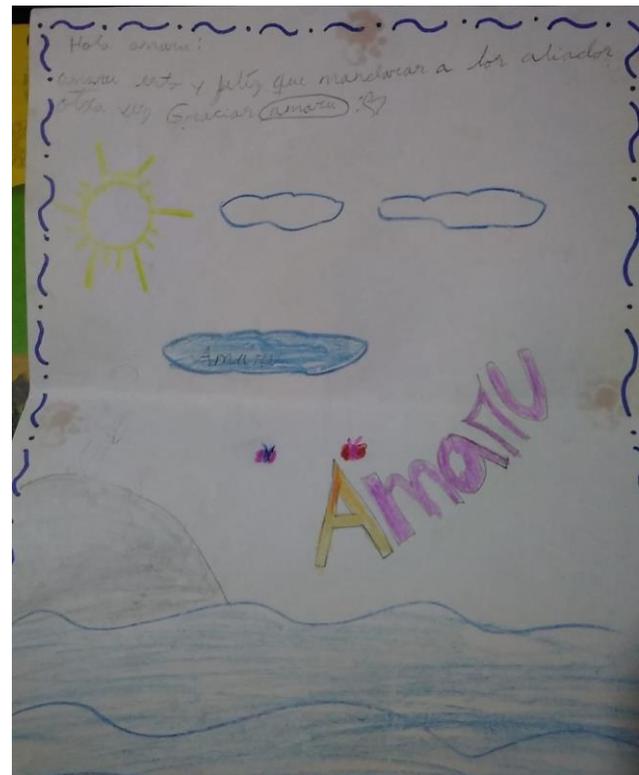
SUJETO3

Así mismo tenemos un tercer sujeto, es una niña con la que sucede una situación un tanto particular y que nos permite saber cómo esa relación que cada niño construye con Amarú se ve reflejada en los contenidos manifiestos en las cartas. Esta escribe su carta en letra pegada.

En un inicio se encuentra en un distanciamiento menor, pese a ello, su saludo va dirigido a Amarú, es decir que si hay un conocimiento de a quien dirige su carta y le agradece a Amarú hacia el final de esta. Nos detenemos sobre esto, porque la noción de sujeto en cuanto a nombramiento, en un inicio suele ser nula, de acuerdo a los que hemos podido denotar, es en la segunda o tercera carta que los niños dirigen de forma explícita sus saludos y despedidas a Amarú. Agregando a esto, la niña logra comunicar a Amarú cómo se siente desde sus primeros encuentros, en estos menciona que está feliz con los nuevos aliados además tiene en cuenta a ese tercero - los aliados- en su relato

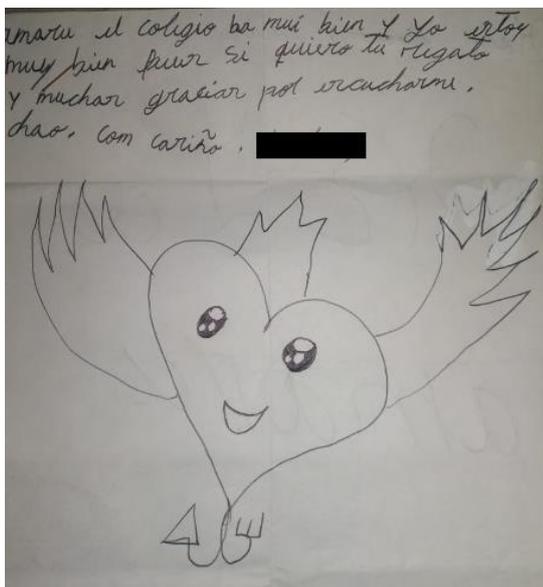
Lo anterior nos permite dar cuenta de ese vínculo que se está construyendo entre la niña y el personaje fantástico. Continuando con lo dialógico del espacio, esta recibe la respuesta por parte de Amarú en donde le relata que no entiende muy bien la letra pegada con la que había escrito la carta, agregando que tal vez ella -Amarú- debería aprender a leerla y que la niña escribe muy bien. Igualmente, en esta respuesta Amarú le habla sobre los nuevos aliados, le hace algunas preguntas y agradece por la carta. Ante esta respuesta la niña, no responde la siguiente carta. Esta acción nos parece muy importante porque en este caso podemos evidenciar cómo esa relación de los niños con Amarú no sólo depende de lo que comunican los aliados sobre el personaje fantástico, las misiones y toda la construcción narrativa alrededor de este personaje sino que también va ligada a esas respuestas que recibe cada niño, con el contenido de cada carta. Nuestra hipótesis frente a la no respuesta de la sujeto 3 es que tal vez se pudo haber sentido " regañada" por el comentario de Amarú o poco escuchada, como también puede ser que no haya conectado completamente a ese momento con los nuevos aliados de Amarú.

Esa construcción de cada narración dentro de las cartas funciona como una relación intersubjetiva entre el yo y el tú, entre el niño y Amarú, el sentirse escuchado y sentirse mirado, permite que los niños amplíen ese contenido de las cartas, que logren hablar sobre sí mismos, sobre su entorno, sus compañeros, sobre Amarú y se den lugar a la creación del vínculo con el personaje fantástico. Es por eso que en el momento en que la niña no se siente escuchada por Amarú esa intersubjetividad que se venía instaurando se ve afectada y ella decide no responder.



Unas semanas después Amarú le dirige una carta, pidiendo disculpas, manifestando que no quería herir sus sentimientos y le dice que le encanta leer sus cartas, le recuerda que puede escribir sobre ella, sobre lo que quiera y que espera con ansias recibir una respuesta. En esa carta Amarú le permite a la niña sentirse mirada, la posiciona en un lugar diferente en donde son reconocidos sus sentimientos, se le da una disculpa y se incentiva a que continúe escribiendo. Esta carta permite que la niña se sienta escuchada y que aquello escrito en su anterior carta no se quede en el vacío.

De esta forma se logra que la niña responda nuevamente a Amarú, manifiesta que se siente triste por no recibir una carta, al tiempo crea hipótesis de pensamiento sobre Amarú, supone que se pudo haber confundido la carta con otra persona y no quiere que esto sea cierto, ya en este punto ella vuelve a conectarse con el personaje fantástico. Aquí retomamos lo propuesto por Correa y Buriticá (2016); ellas mencionan que desde las narrativas podemos acceder a la subjetividad de los niños y la forma en la que cada uno de ellos ha venido construyendo su historia; el reconocimiento del otro, la forma en la que se dirige a la persona, las palabras que usa funcionan como aquellos acontecimientos que instauran la intersubjetividad. Por ello, el reconocimiento que se le otorga a cada uno de los niños desde la 5D por medio de las narraciones que componen cada carta, afianzan la relación con ellos y posibilita la construcción de cartas ricas en diversos elementos narrativos, que nos permiten evidenciar la gestación de ese vínculo entre los niños y el personaje fantástico de Amarú.



En la última carta recibida por la sujeto 3 hay un distanciamiento mayor, entre ella y Amarú, Aquí la niña ya nos comunica ampliamente cómo se siente, cómo le va en el colegio, denotamos que hay un agradecimiento dirigido de forma explícita a Amarú, la niña escribe “Gracias por escucharme”, Sí en un primer momento ella sintió que ese otro no le estaba dando un lugar, a lo largo del intercambio de cartas con Amarú y las actividades con los aliados, se logró conectar con el personaje fantástico y se sintió escuchada.

Desde ese nuevo lugar que le otorgó Amarú a la niña, ella en su última carta logra volver sobre el pasado, organiza su experiencia y cuenta que le va muy bien el colegio, además damos cuenta de cómo enuncia por escrito de forma clara el relato de su historia, reconociendo sus propios sentimientos, de felicidad o tristeza, de aceptar las disculpas de Amarú y otorgar hipótesis de pensamientos en el personaje. Ese reconocimiento del otro es de vital importancia en tanto que, en un inicio, se identificó que el grupo de niños no contaban con los recursos necesarios que les permitieran acceder al reconocimiento de las emociones de un otro, por ello había problemas de conflicto y agresiones en el aula de clase.

SUJETO 4

Finalmente, consideramos importante mencionar el caso del sujeto 4, ésta, afortunadamente, nos acompañó durante los dos semestres, por lo tanto resulta un viaje enriquecedor ver las transformaciones que suceden en este periodo de tiempo a través del intercambio de cartas con Amarú. En la primera carta realiza un dibujo con muchos globos y un pastel, por lo que Amarú le pregunta si se refiere a un cumpleaños e igualmente la invita a que en sus encuentros esta le podría escribir de lo que quisiera. En la segunda carta, la niña responde afirmativamente a esa invitación inicial y se posiciona en un nivel de distanciamiento intermedio, aquí explica que le gustan mucho los unicornios y el dibujo que ella había realizado era un pastel de unicornio, a su vez le escribe a Amarú sobre su núcleo familiar, mencionando todos los nombres y caracterizando a cada miembro de ésta, finaliza este segundo intercambio realizando un pedido a Amarú de que en el siguiente encuentro envíe una foto de sí misma y que cuente un poco más sobre quién es así como ella lo habría hecho.

El tercer encuentro con la sujeto 4 se realiza ya en el segundo semestre del año 2019 y aunque el distanciamiento nuevamente es intermedio, aparecen marcas textuales tales como “no te escribo desde mucho” y “con cariño tu amiga...”, posicionan la relación con Amarú ya en una relación amistosa con la cual es grato conversar. A partir de esta fecha, el nivel distanciamiento fue mayor y la riqueza de los contenidos de cada una de las cartas fue mayor en comparación a las anteriores, en estas la niña pudo hablar sobre su miedo a las tormentas y como al comentarle a Amarú sobre estos en la respuesta que ésta generó le habla también de sus propios miedos y juntas a través de ese intercambio narrativo, construyen una manera de enfrentarse a ellos, hasta que ya en una de las últimas cartas la niña menciona “Amarú, no tuve miedo”, al explicarle que puso en práctica lo que habían acordado para enfrentarse a sus miedos. Esta conquista a pesar de que en aquella carta pareciese ese no ser el tema central, resulta importante ver el resultado de cada encuentro en una frase tan pequeña.

Consideramos que el impacto que tuvo la intervención fue más allá de la creación y el establecimiento del vínculo con Amarú, ya que evidenciamos cómo se logró una movilización subjetiva significativa en donde se convirtió en agente de su entorno ya que en varias de las cartas le propone a Amarú, diversas actividades que se pueden realizar con sus compañeros y compañeras de clases, en compañía de los aliados, menciona : “ te quiero proponer”, “te quería decir”, “yo te doné comida para las personas del amazonas”, son algunas de las frases que comenzaron a ser constante en su escritura y posterior a ellas existían propuestas para desarrollar en el espacio de la 5D para él. Además de que con la expresión de sus emociones y miedos, encontraron en conjunto una forma en la que la niña logró vencer ese miedo expresado.

CONCLUSIONES

El proceso de comenzar y llevar a cabo un trabajo de grado nunca es tarea sencilla, lo que pudiese pensarse como en un momento inicial de planteamientos de un tema a investigar, resulta ser el de un constante vaivén de creación y recreación de los objetivos de la investigación, alineamientos con tu par, aterrizar la teoría a la realidad, des-idealizar lo que se quiere hacer, ya que resulta imposible de llevar a cabo, frustración por ello y finalmente una relativa calma cuando tu tutor de da ‘luz verde’ para continuar con el viaje y comenzar con la recolección de datos. Hoy en el capítulo final de nuestro trabajo de grado, podemos decir que toda la marejada de incertidumbre dio frutos al saber que si logramos rastrear como un programa educativo enmarcado en una estructura narrativa y dialógica permite la construcción del vínculo entre un personaje fantástico y niños de tercer grado de una IE de la ciudad de Cali a través de cartas.

Ahora bien, nuestro tema de investigación se centra en el proceso que viven los niños y niñas, sin embargo, para poder comprender aquello es necesario resaltar lo que el espacio de la 5D y Amarú brindan, para que esto se lleve a cabo. La autora, Michéle Petit en su texto *El arte de la lectura en tiempos de crisis*, nos menciona; “sean cuales fueren las dificultades de la vida social o psíquica de un sujeto, siempre se puede esperar un nuevo despliegue de sus posibilidades si se le sabe escuchar y modificar la óptica desde la cual se ve a esa persona” (Petit, 2009, p. 38). Consideramos que este espacio surgió y los niños y niñas lo vivenciaron de esta manera, en él se les otorgó un lugar en donde eran mirados y escuchados con sus historias y visiones que cada uno poseían, ya sea por los llamados ‘aliados’ o por ‘Amarú’, ofreciendo un lugar permeado de hospitalidad y disponibilidad (Petit, 2009), pero también con reglas acordadas conjuntamente con todos quienes se encontraran en el momento del encuentro ya fueran, maestros, aliados o niños, creando a través de diversos recursos narrativos como lo fueron, cuentos, poemas, las cartas, y elementos lúdicos, un lugar de movilizaciones subjetivas y colectivas.

La autora Petit, menciona; “El arte del relato permite organizar la historia propia y transformarla” (2009, p.38). Traemos a colación esta cita ya que a través del encuentro epistolar que tenía los niños y niñas con Amarú por medio de las cartas, evidenciamos cómo estos aceptaron la invitación hecha por la 5D a construir una relación dialógica con Amarú y pensarse un mundo posible a través de diversos recursos narrativos. Las cartas fueron como una foto de quien era cada niño y niña, en donde pudimos ver su crecimiento a través de ellas con el paso del tiempo, como desde la relación construida con Amarú, pudieron plasmar allí sus miedos, alegrías, tristezas, secretos, curiosidades, etc. E igualmente, posicionarse como agente de su vivir, logrando trasladar en el hacer, lo que estaba escrito o hablado en cada sesión. Adicional a este hallazgo, también denotamos que, a los niños o niñas que Amarú les mencionaba la forma en la que escribían era poco clara, fueron mejorando carta tras carta, como

lo menciona Restrepo, *et al* (2010); “que los vínculos y los conocimientos son, en lo fundamental, un asunto del lenguaje, entendido éste como los discursos que circulan permanentemente creando realidades diversas en todos los ámbitos de la vida cotidiana” (p. 78), conllevando a que el 2019 finalizara para estos niños con producciones textuales ricas en contenido, coherencia y detalles.

Otro de nuestros hallazgos se dio en el ámbito social, ya que si bien el trabajo con las cartas parecieran pertenecer al orden solo de lo subjetivo, también las transformaciones tuvieron un impacto a nivel colectivo, ya que al trabajar el reconocimiento de las emociones propias, nombrarlas, y expresarlas, se permitió dar paso a la identificación de las emociones y reconocimiento del otro para resolver los conflictos a través del dialogo con el otro, como lo menciona la autora Petit; “Necesitamos al otro para “revelar” nuestras propias fotografías” (2009, p. 47). Consideramos que esa dialogicidad construida con Amarú, les permitió extrapolar esa herramienta para la resolución de conflictos a otros espacios con sus compañeros de salón con los cuales comparten las vivencias de la IE y a su vez el cumplimiento de las normas y reglas que fueron creadas en conjunto de los aliados de la 5D.

Como lo mencionamos anteriormente llegar a este hallazgo fue un viaje donde ocurrieron inconvenientes que nos hicieron por momentos creer que íbamos a perder el foco de nuestra investigación, uno de ellos fue el proceso de recolección de las cartas en el primer semestre del 2019-1 con el semillero de psicología educativa, ya que inicialmente la forma cómo íbamos a dilucidar dicho vínculo no estaba puesto en función de las cartas, estas eran información que corroboran los hallazgos que encontraríamos, además, el programa de la 5D estaba en su génesis, de forma que gran parte de esa información que nos resultaría valiosa para nosotras se perdió. Otro de ellos fue que una vez ya más alineadas con el semillero y entre nosotras, igualmente algunas cartas no fueron adjuntadas en el archivo de cada niño por ende, en algunas fechas, algunos niños si escribieron a Amarú, pero sus cartas se perdieron con sus respectivas cartas y respuestas, finalmente, la pandemia mundial del COVID-19 nos transformó la cotidianidad a la que solíamos estar acostumbradas y así mismo se vieron transformados los niños y niñas del colegio Nuestras señora de las Lajas sede Toledo, los compañeros y compañeras del semillero de psicología educativa y la universidad, por lo que nuestra recolección de datos se vio suspendida, por ende decidimos trabajar con los datos que poseíamos del año 2019. Adicionalmente en nuestra reflexión, consideramos que este es un trabajo que tiene aún múltiples posibilidades de análisis a nivel colectivo e individual, todo depende de la postura con la que se mire e igualmente múltiples posibilidades de seguir interviniendo desde el lugar en el que los niños y niñas de la sede Toledo se encuentran, teniendo en cuenta lo que se ha alcanzado hasta el día de hoy, ya que como vimos es posible construir un vínculo, mediado por cartas, entre un personaje fantástico y niños.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Acosta, S., & Boscán, A. (2012). Estrategias cognoscitivas para la promoción del aprendizaje significativo de la Biología, en la Escuela de Educación. *TELOS. Revista de Estudios Interdisciplinarios en Ciencias Sociales*, 14 (2), 175 - 193.
- Alonso, J. & Román, J.M. (2003). *Escala de identificación de prácticas educativas familiares*. Madrid: CEPE, S.L.
- Bárcena, F., & Mèlich, J.-C. (2000). Hannah Arendt: Educación y Natalidad. En J.-C. M. Fernando Bárcena, *La educación como acontecimiento ético* (págs. 63-90). Barcelona: Ediciones Paidós Ibérica, S.A.
- Betina Lacunza, Ana, & Contini de González, Norma (2011). Las habilidades sociales en niños y adolescentes. Su importancia en la prevención de trastornos psicopatológicos. *Fundamentos en Humanidades*, XII (23), undefined-undefined Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=184/18424417009>
- Bordagaray, M. (2014). *Implementación del modelo 5D (5D) Los mundos mágicos de Artemis* (Tesis de grado no publicada). Montevideo: Universidad de la República,
- Bruner, J. (2001). *La Fábrica de historias. Derecho, literatura, vida*. Bogotá: Fondo de Cultura Económica.
- Buriticá, M. d.C., & Correa, M. (2016). *El valor de la narrativa y la poética en la educación inicial*. Cali: Universidad del Valle.
- Canet-Juric, L., García-Coni, A., Andrés, M. L., Vernucci, S., Aydmune, Y.; Stelzer, F. & Richard's, M. M. (2020). Intervención sobre autorregulación cognitiva, conductual y emocional en niños: Una revisión de enfoques basados en procesos y en el currículo escolar, en Argentina. *Revista Argentina de Ciencias del Comportamiento*, 12(1), 1-25
- Chávez, L. E. (2015). "Los negros no son buenos para las matemáticas": Ideologías raciales y prácticas en la enseñanza de las matemáticas en Colombia. *Missouri University*, 169-206.
- Correa Restrepo, M., Pineda Zapata, P., Varón Vega, V., Buritica Paredes, M.D.C. (2010). Narrativa, poética y memoria: Una vía para transformar los contextos de cuidado y formación. In *Apuesta por la infancia en Colombia* (pp. 76-90). Ediciones Uninorte.
- Correa, M., & Orozco, B. C. (2003). ¿A quién le cuenta el narrador su historia? *Lenguaje*, 161-185.
- Crespo, I., Lalueza, J. L., Lamas, M., Padrós, M., & Sánchez, S. (2014). Proyecto Shere ROM. Fundamentos de una comunidad de prácticas para la inclusión educativa de grupos culturales minoritarios y en riesgo de exclusión social. *Psicología, Conocimiento y Sociedad*, 4(2), 138-162.

D'Aloisio, F., Castello, V. A., & Arias, L. A. (2019). Trayectorias escolares de jóvenes de sectores populares cordobeses: un análisis transversal desde sus narrativas biográficas. *Cuadernos de Educación*, 17(17).

Da Silva, M., & Viera, A. (2013). *Implementación del modelo de Quinta dimensión en el contexto de la escuela especial en Uruguay* (Tesis de grado). Jornadas de Investigación en Facultad de Ciencias Sociales, Montevideo, Uruguay

Fernández-Berrocal, P., & Extremera Pacheco, N. (2002). La inteligencia emocional como una habilidad esencial en la escuela. *Revista Iberoamericana De Educación*, 29(1), 1-6. <https://doi.org/https://doi.org/10.35362/rie2912869>

Gagné, Robert & Briggs, Leslie. (2008). *Planificación de la Enseñanza y sus principios*. Editorial Trillas. México.

González García, J. (2011). Desarrollo de la identidad a partir de experiencias narrativas. *Revista Iberoamericana De Educación*, 54(5), 1-13. <https://doi.org/10.35362/rie5451652>

Haye, A., Herraz, P., Cáceres, E., Morales, R., Torres-Sahli, M., Villarroel, N. (2018). Tiempo y memoria: sobre la mediación narrativa de la subjetividad histórica. *Revista de Estudios Sociales*, (65), 22-35.

Isaza Valencia, L. (2018). Las Prácticas Educativas Familiares en el desarrollo de habilidades sociales de niños y niñas entre dos y cinco años de edad en la ciudad de Medellín. *Encuentros*, 16(1), 78-90.

León Rubio, J. y Medina Anzano, S. (1998). Aproximación conceptual a las habilidades sociales. En F. Gil y J. León (Edit.). *Habilidades sociales. Teoría, investigación e intervención* (pp. 13-23). Madrid: Síntesis Psicología.

Martínez, M. (1991). *La dimensión dialógica del lenguaje* (Tesis doctoral). Université de Paris XIII, Paris, Francia.

Monjas, M. I. (2000) *Programa de Enseñanza de Habilidades de Interacción Social (PEHIS) para niños y niñas en edad escolar*. Madrid: Ciencias de la Educación Preescolar y Especial CEPE.

Núñez Ríos, G., Márquez Núñez, E., Guerrero Cuentas, H., Magdaniel Durán, M., y Silvera Goenaga, B. (2019). La metodología lúdica como dinamizador de las conductas prosociales. *Lúdica Pedagógica*, 30, 21-29.

Páramo, P., Hederich, C., López, O., Sanabria, L. & Camargo, A. (2015). ¿Dónde ocurre el aprendizaje? *Psicogente*, 8(34), 320-335. Retrieved from <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=497551993008>

Paz, O. (1956). *El arco y la lira*. México: S.L F.C. E

Petit, M. (2009). *El arte de la lectura en tiempos de crisis*. Océano Travesía.

Puche Navarro, R. (2003). *El niño que piensa y vuelve a pensar*. Cali, Colombia: Puche Navarro, Rebeca Elena

Ramírez, H. (2018). Enfoque Narrativo y Escuela, Reflexiones en Torno a la Intervención de “Problemáticas de Comportamiento” Desde la Deconstrucción del Relato y Externalización del Problema en Contextos Educativos. In *Multidisciplinary Digital Publishing Institute Proceedings* (Vol. 2, No. 21, p. 1327).

Rigney, Joseph. (1978). learning strategies: a theoretical perspective. En O’Neil, H.F. (Ed.): *Learning strategies*. Academic Press. USA.

Serrano Orejuela, Eduardo (1996). *La narración literaria. Teoría y análisis*. Colección de autores vallecaucanos. Editorial Gobernación del Valle del Cauca- Gerencia para el desarrollo Cultural. Santiago de Cali, Colombia.

Siro, A. y Ferreiro, E. (2008). Autor, narrador y actor en *Narrar por escrito desde un personaje*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina: Fondo de Cultura Económica. (p. 19- 43)

Wienen, A. W., Reijnders, I., Aggelen, M. H., Bos, E. H., Batstra, L., & Jonge, P. d. (2018). *The relative impact of school-wide positive behavior support on teachers’ perceptions of student behavior across schools, teachers, and students*. *Psychology in the Schools*, 232-241.