

Simbolización temprana y escritura en la educación media: una reflexión postpandemia

Earlysymbolization and writing in secondaryeducation: a post-pandemicreflection

Nelsy Jhoanní Armesto Argüelles

*Universidad Metropolitana De Educación Ciencia y Tecnología UMECIT
Panamá*

*Docente investigadora activa y presidente del Grupo de investigación Discurso Activo LILEO, Lic. Humanidades y Lengua Castellana, Esp. Desarrollo Integral de la Infancia y la adolescencia, Mg. Educación, Mg. Pedagogía de la Lengua Materna y Candidata a Doctora en Educación de la Universidad Metropolitana de Educación, Ciencia y Tecnología UMECIT. CVLAC:
https://scienti.minciencias.gov.co/cvlac/visualizador/generarCurriculoCv.do?cod_rh=0001667893 y ORCID:
<https://orcid.org/0000-0003-1631-4146>*

Resumen

El artículo analiza cómo las carencias en los procesos de simbolización temprana afectan la escritura de estudiantes de educación media, especialmente en grados décimo y once. Actividades como el juego, la narración oral y el dibujo, esenciales para estructurar el pensamiento y el lenguaje, se vieron interrumpidas durante la pandemia de COVID-19, reduciendo las oportunidades de interacción y aprendizaje. Esto ha generado brechas entre oralidad y escritura, evidenciadas en producciones con poca coherencia, cohesión y riqueza léxica. El estudio, desarrollado en la IED Diego Montaña Cuéllar con un enfoque de investigación-acción, concluye que fortalecer la escritura requiere intervenciones desde la educación inicial y un compromiso conjunto de escuela, familia y comunidad.

Palabras clave

Escritura, Educación inicial, Lingüística, Simbolización y Pandemia

Abstract

The article examines how deficiencies in early symbolization processes affect the writing skills of secondary school students, particularly those in the tenth and eleventh grades. Activities such as play, oral storytelling, and drawing—essential for structuring thought and language—were interrupted during the COVID-19 pandemic, reducing opportunities for interaction and learning. This has created gaps between oral and written expression, evident in texts with limited coherence, cohesion, and lexical richness. The study, conducted at IED Diego Montaña Cuéllar using an action-research approach, concludes that strengthening writing skills requires interventions starting in early childhood education and a joint commitment from schools, families, and the community.

Keywords

Writing, Early childhood education, Linguistics, Symbolization and Pandemic.

Date of Submission: 10-08-2025

Date of acceptance: 24-08-2025

I. Introducción

La escritura es un proceso que trasciende la simple codificación de signos alfabéticos; constituye una construcción intelectual y cultural que se inicia en los primeros años de vida. Desde la infancia, gestos, juegos y producciones gráficas configuran un entramado de experiencias simbólicas que permiten al niño asociar significados y estructurar el pensamiento (Ferreiro y Teberosky, 2005; Baena, 1989). Como plantea Alzate (2003), el desarrollo infantil no puede desligarse de las condiciones históricas y culturales que lo enmarcan, pues estas definen las oportunidades y los límites de las interacciones formativas.

En la actualidad, es frecuente encontrar en la educación media, particularmente en los grados décimo y once, estudiantes con serias limitaciones en la escritura: ortografía inestable, pobreza léxica, textos carentes de coherencia y cohesión, y dificultades para elaborar argumentos sólidos. Aunque estas carencias suelen atribuirse a deficiencias en la enseñanza secundaria, una revisión más amplia del proceso sugiere que sus raíces se hallan en la primera infancia.

La investigación que sustenta este artículo se desarrolló con niños y niñas de cinco a seis años en la IED Diego Montaña Cuéllar, durante el periodo de confinamiento derivado de la pandemia de COVID-19. Este contexto alteró de manera sustancial las dinámicas de interacción y aprendizaje, trasladando la escuela al espacio doméstico y reduciendo la diversidad de experiencias simbólicas disponibles. El estudio, orientado al fortalecimiento del lenguaje simbólico a través de la narración de experiencias, evidenció que la interrupción o el debilitamiento de estas prácticas tempranas deja huellas persistentes que, años después, se manifiestan en la producción escrita de los adolescentes.

El análisis que aquí se presenta parte de esta premisa: las dificultades actuales de los estudiantes de educación media no son un fenómeno aislado, sino la consecuencia de procesos simbólicos iniciales que no alcanzaron un desarrollo pleno.

Desarrollo

El fundamento simbólico de la escritura

La escritura se sostiene sobre una estructura simbólica que se inicia antes del aprendizaje formal del código escrito. En la primera infancia, actividades como el garabateo, el dibujo y el juego con reglas constituyen formas tempranas de representación que favorecen la organización del pensamiento y la capacidad de comunicar significados (Piaget, 2015; Avendaño, 2020; Alzate, 2003; Baena, 1989). El juego corporal, en particular, ofrece un marco privilegiado para que los niños experimenten roles, normas y secuencias narrativas, lo que impacta directamente en su capacidad simbólica (Camels, 2010).

El desarrollo del lenguaje escrito se apoya en múltiples lenguajes simbólicos que, como plantea Halliday (1979), funcionan como sistemas de significado socialmente construidos. Los juegos de reglas, además, permiten la interiorización de normas y estructuras narrativas esenciales para el pensamiento escrito (Sarlé, 2010; Vigotsky, 1933). Estas representaciones iniciales cumplen un papel análogo al signo lingüístico, en el sentido planteado por Saussure (1945), en que un significante se asocia a un significado dentro de un sistema.

Bruner (1986) plantea que la mente humana construye significados a través de narrativas, y que estas no solo organizan la experiencia, sino que también modelan la forma en que pensamos y comunicamos. En esa misma línea, Bruner (1995) sostiene que el desarrollo del habla en el niño es un proceso que se nutre de la interacción social y que constituye la base para formas más complejas de expresión, como la escritura. Esta perspectiva refuerza la idea de que la adquisición de la competencia escritural depende de una continuidad entre las formas orales de construcción de sentido y su posterior traducción al código escrito.

El aprendizaje de la escritura, lejos de ser una simple memorización de reglas, requiere de un andamiaje cognitivo y simbólico que, si no se consolida tempranamente, resulta difícil de recuperar (Carrillo, 2015).

La pandemia como factor agravante

El periodo de confinamiento impuesto por la pandemia de COVID-19 supuso una alteración drástica de los entornos de aprendizaje. En la IED Diego Montaña Cuéllar, como en otras instituciones, las interacciones escolares presenciales fueron reemplazadas por encuentros virtuales, y el acompañamiento docente se vio mediado por la disponibilidad tecnológica y las condiciones familiares.

Bronfenbrenner (2015) advierte que el desarrollo infantil está determinado por la interacción constante entre el niño y los sistemas que lo rodean —familia, escuela, comunidad—. En este caso, las restricciones de movilidad y la sobrecarga de los hogares alteraron de manera significativa el microsistema, reduciendo la riqueza de las experiencias simbólicas necesarias para el desarrollo de la escritura. Este impacto se entiende mejor si consideramos, con Quitián (s.f.), que el lenguaje es una construcción social profundamente ligada a las oportunidades de interacción.

Las actividades de simbolización —narración oral, dramatización, dibujo— no siempre pudieron mantenerse con la frecuencia y profundidad requeridas. En consecuencia, los niños perdieron oportunidades esenciales para desarrollar las habilidades previas a la escritura formal. Años después, estas limitaciones se evidencian en adolescentes que encuentran dificultades para organizar ideas, desarrollar párrafos extensos o articular un discurso escrito coherente.

Oralidad y escritura: una brecha persistente

La observación de estudiantes de décimo y once revela que, mientras muchos son capaces de exponer ideas oralmente con cierta fluidez, trasladar ese discurso a un texto escrito representa un desafío considerable. Halliday (1979) sostiene que el lenguaje escrito requiere un mayor grado de planificación y estructuración que el oral, pues carece del soporte contextual que ofrece la interacción cara a cara.

La ausencia de un sólido bagaje simbólico temprano obstaculiza la capacidad de abstracción necesaria para escribir. Como afirma Benveniste (1996), la escritura introduce una distancia entre el sujeto y su discurso que exige un control consciente de la estructura lingüística, algo que solo se logra con una base simbólica consolidada. Como apuntan Pérez y Salmerón (2006), la transición de la oralidad a la escritura requiere reorganizar el discurso para compensar la ausencia de claves contextuales inmediatas.

El resultado, cuando esta base es débil, son producciones que repiten ideas, carecen de conectores lógicos y muestran un vocabulario limitado. Este desfase entre lo que se puede expresar oralmente y lo que se logra plasmar por escrito constituye una señal clara de que las bases de la escritura no se construyeron plenamente en la infancia.

La necesidad de una intervención sostenida

Abordar la problemática exclusivamente en la educación media resulta insuficiente. Es preciso entender la enseñanza de la escritura como un proceso longitudinal que se inicia en la educación inicial y continúa hasta el final de la escolaridad.

Fortalecer las prácticas de simbolización desde los primeros años y diseñar programas remediales en secundaria son estrategias complementarias que pueden cerrar la brecha actual. El Ministerio de Educación Nacional (MEN, 2014) establece en sus lineamientos que la educación inicial debe garantizar experiencias significativas de lenguaje que sirvan de base para los aprendizajes posteriores. Este planteamiento se enmarca en la Ley 1804 de 2016, que define la política de Estado “De Cero a Siempre”, y en la Ley 1098 de 2006, que reconoce el derecho al desarrollo integral desde la primera infancia.

Perspectiva metodológica

El estudio se desarrolló bajo el enfoque de investigación-acción, dado que este permite intervenir en la realidad educativa a la vez que se reflexiona sobre ella. La investigación-acción, como la describen Kemmis y McTaggart (1988), articula ciclos de planificación, acción, observación y reflexión para transformar la práctica educativa.

Se trabajó con un grupo de niños y niñas de cinco a seis años de la IED Diego Montaña Cuéllar, en Bogotá, durante el año 2021. Las estrategias se centraron en la implementación de talleres diseñados para estimular tres formas esenciales de simbolización: gesto, juego y dibujo. Estos talleres, concebidos como espacios activos de aprendizaje, se alinean con la visión de Ander Egg (1999), quien plantea que el taller es una estrategia pedagógica que combina la construcción colectiva de saberes con la reflexión sobre la propia práctica.

La interpretación de las producciones gráficas y narrativas se apoyó en referentes de análisis visual como Richard (2015), mientras que la comprensión del valor del juego y la interacción social se sustentó en aportes de Vigotsky (1933), Winnicott (1982) y Wertsch (1988).

El enfoque fenomenológico aportó una mirada profunda sobre las vivencias infantiles. Más que cuantificar resultados, interesaba captar el significado que los propios niños otorgaban a sus producciones: el gesto que acompañaba una narración, el trazo que transformaba una experiencia en imagen, o la historia inventada en medio de un juego de roles. Este tipo de aproximación, centrada en la experiencia subjetiva, permitió entender la escritura como un proceso que se alimenta de múltiples lenguajes simbólicos (Winnicott, 1982; Aucouturier, 2004).

Para la recolección de datos, se realizaron entrevistas abiertas a cinco familias, observaciones sistemáticas y análisis de producciones gráficas de los menores. La información se organizó tomando como referencia la teoría ecológica de Bronfenbrenner (2015), que examina cómo distintos niveles del entorno — desde la familia y la escuela hasta el contexto social más amplio— influyen en el desarrollo.

Este trabajo metodológico reveló algo que trasciende el caso puntual, cuando el proceso simbólico inicial se interrumpe o se limita, las consecuencias se arrastran a lo largo de toda la escolaridad. Las dificultades que hoy se evidencian en la educación media no son hechos aislados, sino la continuación de vacíos formativos que se originaron años atrás y que requieren ser comprendidos en toda su complejidad.

II. Resultados

Los talleres desarrollados durante el proceso investigativo permitieron observar cómo, incluso en condiciones adversas como las impuestas por el confinamiento, los niños y niñas conservaban una disposición espontánea hacia la construcción simbólica cuando se les brindaban espacios adecuados. A pesar de la limitada interacción social fuera del entorno familiar, emergieron producciones ricas en sentido, especialmente en el dibujo y el juego de roles, lo que sugiere que la capacidad de representar y narrar no se extingue, sino que se ve restringida por la falta de estímulos diversos.

En el análisis de las producciones gráficas, se identificaron elementos recurrentes que daban cuenta de una comprensión incipiente del tiempo narrativo. Algunos niños representaban secuencias de acciones a través de viñetas, mientras que otros acompañaban sus dibujos con frases orales que explicaban lo sucedido.

Este vínculo entre imagen y palabra muestra una forma temprana de organizar el pensamiento narrativo, condición indispensable para la escritura posterior. Sin embargo, no todos los participantes lograron esta articulación: en varios casos, las producciones se limitaron a formas aisladas sin conexión aparente, lo cual refleja un menor desarrollo de la estructura simbólica.

Durante las sesiones de juego, se observó que los niños con mayor exposición previa a actividades narrativas (como contar cuentos en familia o participar en dramatizaciones) asumían con más facilidad roles

definidos y construían tramas más elaboradas. Lo cual en comparación con aquellos cuya interacción social había sido más limitada tendían a reproducir estereotipos simples o a repetir frases escuchadas en medios digitales, sin lograr una elaboración personal del relato. Esto refuerza la hipótesis de que las experiencias de simbolización tempranas, mediadas por la interacción significativa, son decisivas para el desarrollo del pensamiento estructurado.

Las entrevistas con las familias ofrecieron un marco contextual clave para interpretar estos hallazgos. En los hogares donde se reportaba un acompañamiento activo en actividades de juego, lectura o conversación cotidiana, los niños demostraban mayor fluidez para expresar sus ideas, incluso cuando las condiciones materiales eran precarias. Por el contrario, en contextos donde el confinamiento generó sobrecarga laboral o emocional en los adultos, las oportunidades de interacción simbólica fueron mínimas, lo cual coincidía con una menor complejidad en las producciones infantiles.

Además, la observación sistemática evidenció una relación directa entre la riqueza del entorno simbólico y la capacidad de los niños para construir sentido a través de diferentes lenguajes. Aunque todos los participantes manifestaron algún grado de simbolización, la profundidad y coherencia de sus narraciones variaron significativamente. Esta diferencia no puede atribuirse únicamente a factores individuales, sino que debe entenderse como el resultado de trayectorias de desarrollo marcadas por la disponibilidad o incluso la ausencia de experiencias significativas en los primeros años de vida.

Estos resultados confirman que la escritura, entendida como una práctica cultural compleja, se apoya en procesos simbólicos que comienzan mucho antes del ingreso a la educación formal. La interrupción o debilitamiento de estos procesos, como ocurrió durante el confinamiento, deja huellas que no se corrigen de forma espontánea y que, con el tiempo, se manifiestan como vacíos persistentes en la producción escrita de los adolescentes.

Ahora bien, frente a los hallazgos obtenidos en esta investigación se puede decir que permiten reafirmar la idea de que la escritura no puede entenderse como una competencia que se desarrolla exclusivamente en el aula de primaria o secundaria, sino como un proceso de larga duración que se inicia desde los primeros vínculos del niño con el mundo simbólico. Las dificultades observadas en los adolescentes en cuanto a la producción escrita, (como la escasa cohesión textual, la debilidad argumentativa o la pobreza léxica), no son fenómenos aislados ni atribuibles únicamente a deficiencias metodológicas en la enseñanza formal, sino la consecuencia acumulativa de vacíos formativos originados en la infancia.

Como lo sugieren Bruner (1986) y Vigotsky (1933), el desarrollo del lenguaje (y con él, de la escritura) se nutre de la interacción social y de la posibilidad de traducir la experiencia vivida en formas simbólicas. Los talleres implementados en este estudio confirmaron que, cuando los niños son expuestos a actividades que integran gesto, juego y dibujo como lenguajes legítimos de expresión, se abren caminos genuinos para la construcción de sentido. Por tanto, no se trata solo de “prepararlos” para escribir en el futuro, sino de reconocer que ya están escribiendo (aunque no con letras, sí con símbolos) desde que comienzan a narrar lo que viven, lo que imaginan y lo que sienten.

El análisis de las producciones infantiles permitió advertir que aquellos niños con mayor acceso a experiencias de simbolización desarrollaban estructuras narrativas más complejas, anticipando formas de pensamiento necesarias para la escritura formal. Esto coincide con lo planteado por Halliday (1979) respecto a la función social del lenguaje, y sugiere que el entorno no solo media el aprendizaje, sino que lo posibilita o lo restringe desde muy temprano. En consecuencia, los efectos del confinamiento por la pandemia no deben verse únicamente como una interrupción temporal de la escolaridad, sino como una fractura profunda en los procesos simbólicos que estructuran el pensamiento y el lenguaje.

Un elemento particularmente revelador fue la distancia observada entre la oralidad y la escritura en los niveles de educación media. Muchos adolescentes son capaces de expresarse con cierta claridad al hablar, pero enfrentan serias dificultades al momento de trasladar sus ideas al texto escrito. Esta brecha evidencia una falta de herramientas para organizar el discurso en ausencia del contexto inmediato, lo cual se alinea con las ideas de Benveniste (1996) sobre la distancia que impone la escritura entre el sujeto y su enunciado. La escritura exige un grado de planificación y abstracción que solo es posible cuando existen bases simbólicas sólidas, construidas desde los primeros años.

Desde esta perspectiva, resulta evidente que cualquier estrategia de mejora en la enseñanza de la escritura en la educación media debe ir acompañada de una intervención más amplia que contemple el desarrollo simbólico desde la infancia. No basta con introducir técnicas de redacción en secundaria si no se han cultivado previamente los lenguajes del gesto, del juego y de la narración. La escritura, entendida como forma compleja de representación, requiere de un andamiaje que comienza mucho antes de que el niño trace su primera letra.

La discusión también interpela las políticas públicas. Si bien la Ley 1804 de 2016 y los lineamientos del MEN reconocen la importancia de la educación inicial, aún persisten vacíos en la articulación entre los niveles educativos. Esta investigación pone en evidencia la urgencia de diseñar políticas que no solo valoren la primera infancia como etapa de cuidado, sino como fundamento indispensable del desarrollo cognitivo y comunicativo.

El fortalecimiento de las experiencias simbólicas debe ser entendido como una inversión estructural en la calidad de la educación, no como un complemento opcional.

Este estudio doctoral reafirma la necesidad de pensar la escritura no como un producto, sino como un proceso que refleja la trayectoria vital del sujeto. Las dificultades actuales en la producción escrita no son fallas individuales, sino síntomas de un sistema que no siempre garantiza las condiciones necesarias para el desarrollo pleno de la infancia. Comprender esto permite abrir un debate más profundo sobre el sentido de educar: no se trata solo de enseñar a escribir, sino de asegurar que todos los niños tengan las herramientas simbólicas para contar su mundo, organizar su pensamiento y construir su lugar en la sociedad.

III. Conclusiones

Los resultados muestran que las dificultades actuales en la escritura de estudiantes de décimo y once están profundamente ligadas a carencias en los procesos de simbolización de la primera infancia. Piaget (2015) señala que la formación del símbolo en el niño es un prerequisite para el pensamiento formal, y este, a su vez, para la producción escrita compleja.

El juego, la narración oral y la producción gráfica no son actividades accesorias, sino cimientos de la competencia escritural. Winnicott (1982) recuerda que el juego constituye un espacio transicional en el que el niño explora significados y construye un sentido de sí mismo, elementos que inciden en su capacidad de escribir con autenticidad. Van Dijk (1999) subraya que todo discurso —oral o escrito— está atravesado por estructuras de poder y contextos socioculturales, lo que implica que enseñar a escribir es también formar en lectura crítica del mundo.

Esta perspectiva se alinea con Wertsch (1988), quien retoma a Vygotsky para explicar que la mente se forma en interacción con herramientas culturales, entre ellas el lenguaje escrito. Por ello, cualquier intervención en la educación media que busque mejorar la escritura debe entenderse como parte de un proceso que comienza mucho antes, en la educación inicial, y que requiere un compromiso sostenido entre escuela, familia y comunidad.

La pandemia no inventó el problema, pero lo amplificó. Al reducir la interacción social y trasladar el aprendizaje al hogar, las oportunidades para fortalecer la simbolización temprana se volvieron desiguales. Algunas familias lograron adaptarse y sostener rutinas de juego y narración; otras, por falta de recursos o tiempo, no pudieron hacerlo. El resultado es una brecha que hoy atraviesa las aulas de educación media.

En última instancia, entender que la escritura nace en la infancia es reconocer que un adolescente que escribe mal no es solo un “mal escritor”, sino alguien que no tuvo suficientes oportunidades para construir los cimientos de su lenguaje. Y si la raíz del problema es profunda, la solución también debe serlo.

IV. Reconocimientos

Este artículo de reflexión se deriva del proyecto de investigación *Estrategias de fortalecimiento de la simbolización del lenguaje en la primera infancia para la adquisición de la escritura desde la narración de experiencias durante la pandemia*, desarrollado en el marco de la Maestría en Educación de la Corporación Universitaria Iberoamericana (2022) y se complementa con los estudios lingüísticos del Doctorado en Ciencias de la Educación de la Universidad Metropolitana de Educación, Ciencia y Tecnología UMECIT Panamá (2025) donde cursa estudios doctorales la autora. No se contó con financiación externa, y la ejecución contó con la colaboración de la IED Diego Montaña Cuéllar (Bogotá).

Referencias

- [1]. Alzate, C. (2003). *Educación y desarrollo infantil: una perspectiva histórica y cultural*. Editorial Universidad de Antioquia.
- [2]. Ander Egg, E. (1999). *El taller: una alternativa de renovación pedagógica*. Editorial Magisterio.
- [3]. Avendaño, J. (2020). *El dibujo y el gesto como primeras simbolizaciones en preescolar*. *Revista Educación y Lenguaje*, 15(2), 45-60.
- [4]. Aucouturier, B. (2004). *Los fantasmas de acción y la práctica psicomotriz*. Graó.
- [5]. Baena, R. (1989). *Lenguaje y desarrollo*. Editorial Norma.
- [6]. Benveniste, E. (1996). *Problemas de lingüística general*. Siglo XXI.
- [7]. Bronfenbrenner, U. (2015). *La ecología del desarrollo humano*. Paidós.
- [8]. Bruner, J. (1986). *Realidad mental y mundos posibles*. Gedisa.
- [9]. Bruner, J. (1995). *El habla del niño: Aprendizaje y desarrollo*. Paidós.
- [10]. Camels, M. (2010). *El juego corporal y su importancia en la crianza*. *Revista Latinoamericana de Educación Inicial*, 12(1), 1-8.
- [11]. Carrillo, M. (2015). *La escritura como una realidad a partir de la lectura y las actividades rectoras de la educación inicial*. Universidad Distrital Francisco José de Caldas.
- [12]. Ferreiro, E., y Teberosky, A. (2005). *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño*. Siglo XXI.
- [13]. Gervereau, L. (1996). *Ver, comprender, analizar las imágenes*. Paidós.
- [14]. Halliday, M. A. K. (1979). *El lenguaje como semiótica social*. Fondo de Cultura Económica.
- [15]. Kemmis, S., & McTaggart, R. (1988). *The Action Research Planner*. Deakin University Press.
- [16]. Ley 1098 de 2006. Código de Infancia y Adolescencia. Congreso de la República de Colombia.
- [17]. Ley 1804 de 2016. Política de Estado para el Desarrollo Integral de la Primera Infancia “De Cero a Siempre”. Congreso de la República de Colombia.

- [18]. MEN. (2014). *Lineamientos pedagógicos y curriculares para la educación inicial en el marco de la atención integral*. Ministerio de Educación Nacional.
- [19]. Pérez, M., & Salmerón, H. (2006). *Comunicación y desarrollo del lenguaje*. Aljibe.
- [20]. Piaget, J. (2015). *La formación del símbolo en el niño*. Fondo de Cultura Económica.
- [21]. Quitián, M. (s.f.). *El lenguaje como construcción social*. Universidad Nacional de Colombia.
- [22]. Reyes, L. (2007). *Etapas del desarrollo comunicativo*. Universidad de La Sabana.
- [23]. Richard, J. (2015). *Análisis de la imagen*. Cátedra.
- [24]. Sarlé, P. (2010). *Juegos de reglas y desarrollo infantil*. Paidós.
- [25]. Saussure, F. (1945). *Curso de lingüística general*. Losada.
- [26]. Van Dijk, T. A. (1999). *Análisis crítico del discurso*. Gedisa.
- [27]. Vigotsky, L. S. (1933). *El juego y su papel en el desarrollo psíquico del niño*. Obras Escogidas, Tomo IV.
- [28]. Wertsch, J. V. (1988). *Vygotsky y la formación social de la mente*. Paidós.
- [29]. Winnicott, D. W. (1982). *Realidad y juego*. Gedisa.