

REPÚBLICA BOLIVARIANA DE VENEZUELA
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA EXPERIMENTAL LIBERTADOR
INSTITUTO PEDAGÓGICO RURAL GERVASIO RUBIO

EL APRENDIZAJE DE LENGUA CASTELLANA EN LA EDUCACIÓN BÁSICA
PRIMARIA: UNA APROXIMACIÓN DESDE LA REALIDAD DEL ESTUDIANTE
COLOMBIANO

Tesis para optar al grado de Doctor en Educación

Autor (a): Ana Miriam Sanguino.
Tutor: Dr. Henry Laclé Ruiz.

Rubio, Junio 2023



UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA EXPERIMENTAL LIBERTADOR
INSTITUTO PEDAGÓGICO RURAL "GERVASIO RUBIO"
SECRETARÍA

A C T A

Reunidos el día lunes, nueve del mes de octubre de dos mil veintitres, en la sede de la Subdirección de Investigación y Postgrado, del Instituto Pedagógico Rural "Gervasio Rubio," los Doctores: HENRY RUIZ (TUTOR), MARÍA LUCILA VELAZCO, MALENA CONTRERAS, ISLEYDA FLÓREZ Y OMAR PÉREZ DIAZ, Cédulas de Identidad Números V.-15.231.790, V.-11.109.750, V.-11.109.009, V.-14.217.984 y V.-4.205.052, respectivamente, jurados designado en el Consejo Directivo N° 612, con fecha del 26 de julio de 2023, de conformidad con el Artículo 164 del Reglamento de Estudios de Postgrado Conducientes a Títulos Académicos, para evaluar la Tesis Doctoral Titulada: "EL APRENDIZAJE DE LENGUA CASTELLANA EN LA EDUCACIÓN BÁSICA PRIMARIA: UNA APROXIMACIÓN DESDE LA REALIDAD DEL ESTUDIANTE COLOMBIANO", presentado por la participante, SANGUINO VELANDRIA ANA MIRLA, cédula de Ciudadanía N.-CC.- 68.324.943 / Pasaporte N.- AU772734 como requisito parcial para optar al título de Doctor en Educación, acuerdan, de conformidad con lo estipulado en los Artículos 177 y 178 del Reglamento de Estudios de Postgrado de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador el siguiente veredicto: APROBADO, en fe de lo cual firmamos.


DR. HENRY RUIZ

C.I.N° V.- 15.231.790

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA EXPERIMENTAL LIBERTADOR
INSTITUTO PEDAGÓGICO RURAL GERVASIO RUBIO
TUTOR


DRA. MARÍA LUCILA VELAZCO
C.I.N° V.- 11.109.750

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA EXPERIMENTAL LIBERTADOR
INSTITUTO PEDAGÓGICO RURAL GERVASIO RUBIO


DRA. MALENA CONTRERAS
C.I.N° V.- 11.109.009

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA EXPERIMENTAL LIBERTADOR
INSTITUTO PEDAGÓGICO RURAL GERVASIO RUBIO


DRA. ISLEYDA FLÓREZ
C.I.N° V.- 14.217.984

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA EXPERIMENTAL LIBERTADOR
INSTITUTO PEDAGÓGICO RURAL GERVASIO RUBIO


DR. OMAR PÉREZ DIAZ
C.I.N° V.- 4.205.052

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA EXPERIMENTAL LIBERTADOR
INSTITUTO PEDAGÓGICO RURAL GERVASIO RUBIO



APROBACIÓN DEL TUTOR

En mi carácter de Tutor de la Tesis presentada por la ciudadana *Ana Miriam Sanguino*, para optar al grado de Doctor en Educación, cuyo título es *EL APRENDIZAJE DE LENGUA CASTELLANA EN LA EDUCACIÓN BÁSICA PRIMARIA: UNA APROXIMACIÓN DESDE LA REALIDAD DEL ESTUDIANTE COLOMBIANO*; considero que dicha tesis reúne los requisitos y méritos suficientes para ser sometida a la presentación pública y evaluación por parte del jurado examinador que se designe.

En la ciudad de Rubio, a los cinco (05) días del mes de Junio de dos mil veintitrés (2023).



Dr. Henry Laclé Ruiz Pérez
C. I. V- 15.231.790

ÍNDICE GENERAL

	pp.
RESUMEN.....	vii
INTRODUCCIÓN.....	1
CAPÍTULO	
I EL PROBLEMA	
Planteamiento del problema.....	4
Objetivos.....	14
Objetivo general.....	14
Objetivos específicos.....	14
Justificación.....	14
II MARCO TEÓRICO	
Estudios previos.....	18
Referentes teóricos.....	25
Teorías de aprendizaje desde el procesamiento de la información.....	25
Teoría del aprendizaje sociocultural.....	25
Teoría de las inteligencias múltiples.....	28
Teoría del aprendizaje por conceptos.....	32
Teoría del desarrollo del lenguaje.....	35
Teoría del acceso al significado.....	38
Teoría de los imaginarios sociales.....	40
Referentes conceptuales.....	44
Aprendizaje.....	44
Lectura.....	51
Escritura.....	55
Aprendizaje de la lectura y escritura en el marco constructivista.....	58
Fundamentación paradigmática.....	61
Fundamentación epistemológica.....	61
Fundamentación ontoepistemológica.....	63
Fundamentación axiológica.....	64
III MARCO METODOLÓGICO	
Naturaleza del estudio.....	66
Escenario de la investigación.....	69
Informantes.....	71
Técnicas e instrumentos de recolección de información....	71
Procedimiento y análisis de la información.....	72
Criterios de rigor científico.....	73
IV ANÁLISIS Y DISCUSIÓN	
Unidad hermenéutica sujetos entrevista.....	75
Codificación abierta.....	76

Codificación axial.....	78
Codificación selectiva.....	81
Análisis documental sobre referentes asociados con el proceso de aprendizaje en los lineamientos curriculares..	160
Visión global de hallazgos y derivaciones.....	178
V CONSTRUCTOS EPISTÉMICOS	
Justificación.....	188
Reflectores holográficos.....	189
Constructo Aplec.....	191
Constructo Orcu.....	193
Constructo central.....	195
VI CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES	
Conclusiones.....	198
Recomendaciones.....	203
REFERENCIAS.....	206
ANEXOS.....	215

LISTA DE CUADROS

Cuadro

pp.

1	Códigos abiertos.....	77
2	Sistema emergente sujetos.....	79
3	Constructo Aplec.....	191
4	Constructo Orcu.....	193

LISTA DE FIGURAS

Figura		pp.
1	Dimensión nociones perceptivas	84

2	Dimensión importancia y fin	87
3	Dimensión acciones emprendidas	90
4	Dimensión estilos	93
5	Dimensión hábitos	96
6	Dimensión apoyo familiar	99
7	Dimensión comportamientos involucrados	102
8	Subcategoría aprendizaje	106
9	Dimensión recuerdos y nociones	109
10	Dimensión presencia del docente	113
11	Dimensión actos comunes en la lectura	116
12	Dimensión objetos de aprendizaje en cuanto lectura	119
13	Dimensión comprensión lectora	122
14	Dimensión dificultades en lectura	125
15	Dimensión propuestas	128
16	Subcategoría lectura en lengua castellana	133
17	Dimensión memorias e ideas	136
18	Dimensión actuaciones del docente en cuanto escritura	139
19	Dimensión acciones en cuanto la escritura	142
20	Dimensión objetos de aprendizaje en cuanto la escritura	145
21	Dimensión dificultades y propuestas	148
22	Subcategoría escritura en lengua castellana	153
23	Categoría aprendizaje de la lengua castellana	159
24	Reflectores holográficos	191
25	Constructo aplec	193
26	Constructo orcu	194
27	Constructo central	197

REPÚBLICA BOLIVARIANA DE VENEZUELA
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA EXPERIMENTAL LIBERTADOR
INSTITUTO PEDAGÓGICO GERVASIO RUBIO
Doctorado en Educación

EL APRENDIZAJE DE LENGUA CASTELLANA EN LA EDUCACIÓN BÁSICA PRIMARIA: UNA APROXIMACIÓN DESDE LA REALIDAD DEL ESTUDIANTE COLOMBIANO

Autora: Ana Miriam Sanguino
Tutor: Dr. Henry Laclé Ruiz
Junio 2023

Resumen

En la presente tesis doctoral, se asume el aprendizaje como objeto de estudio, entendido inicialmente como un proceso dinámico de construcción social de saberes, en el que intervienen a su vez, diversas habilidades cognitivas para su elaboración, cuya comprensión en este caso, parece requerir del acceso suficiente al juicio subjetivo propio de los estudiantes de educación básica primaria. De allí que, se pretendió entonces realizar una aproximación al proceso de aprendizaje de la lengua castellana, con el fin de generar constructos epistémicos a partir del imaginario de los estudiantes como protagonistas, para así profundizar la comprensión fenoménica del objeto mencionado. Por esto, este estudio partió desde el paradigma interpretativo y el enfoque cualitativo, donde se asumió la fenomenología como método científico, cuyos informantes fueron seleccionados conforme criterios de especial interés, a quienes se dirigió una entrevista, por medio del guión semi estructurado. Por tanto, se aquí se desarrollaron diversos momentos fenomenológicos, donde cobró relevancia el procedimiento de la codificación y categorización como técnica para llevar a cabo el análisis inductivo, apoyado en este caso, en el programa de aplicación atlas.ti, que junto con el análisis documental de lineamientos curriculares, plantearon el insumo trascendente de los constructos como expresiones teóricas sustantivas, ancladas a la conceptualización del objeto como un trabajo asociado con la forma para acceder al saber tanto escolar, como de la vida misma, pero no para construirlo, por medio del cual se adquiere la lectura en términos del medio que facilita la comprensión a partir de la identificación y decodificación de fonemas, pero también permite desarrollar la escritura, en términos de vía comunicativa radicada en el diseño de grafías.

Descriptores: Aprendizaje, proceso de aprendizaje, imaginarios sociales, lengua castellana, educación básica primaria.

INTRODUCCIÓN

En Colombia, puede decirse que uno de los principales objetivos del sistema educativo hace referencia a la formación académica e intelectual del población escolar en todos sus niveles y modalidades, concebido éste como una estructura conformada por una serie de etapas conectadas de curso obligatorio, pero en general, diseñadas en correspondencia con el desarrollo biológico de cada grupo de estudiantes, así como con las necesidades e intereses, tanto individuales como colectivas.

De esta forma, es posible pensar que dentro de los objetivos particulares del sistema educativo, tenga presencia la promoción de saberes, actitudes, que fomenten el aprendizaje y el desarrollo de las habilidades comunicativas, conforme los procesos de significación implicados en la lengua castellana, donde figuran diversas competencias asociadas con la lectura, escritura y comprensión de los elementos constitutivos de esta área académica.

En virtud de lo anterior, el aprendizaje de esta área permite al estudiante desarrollar competencias lingüísticas, así como comunicativas, de carácter significativo, a partir de procesos intelectivos que implican, además de la decodificación de signos y símbolos, la comprensión de esencias textuales, pero también el establecimiento de relaciones entre conceptos construidos y situaciones prácticas, razón por la cual, las distorsiones perceptivas en torno al aprendizaje en el área de lengua castellana, representaron un vacío de conocimiento del cual no se tenía respuesta inmediata.

Desde allí, la presente tesis doctoral asumió el abordaje del aprendizaje en el área de lengua castellana, con la intención de generar constructos epistémicos que favorecieran la comprensión profunda del fenómeno, en este caso, a partir del sistema de representaciones de los mismos estudiantes como protagonistas de primer orden en cuanto el proceso de aprendizaje, cuyos elementos constitutivos, además de sus recurrencias, conexiones, contrapartes y

complementariedades, sumado a referentes curriculares asociados con el aprendizaje lingüístico, establecieron los insumos necesarios para aproximar una forma de conocimiento sustantivo, que favorece la comprensión de las entidades perceptivas involucradas en el objeto conforme es visto en el escenario fenoménico.

Por tanto, como derivación emergente, los constructos epistémicos denominados Aplec y Orcu conforman la dupla que sustenta el constructo central sobre el aprendizaje en la lengua castellana, donde el mismo representa un trabajo y medio cotidiano mediante el cual se adquiere la lectura como mecanismo de acceso al saber, pero también se desarrolla la escritura en término del diseño de grafías que favorecen el registro textual, posiblemente como refracción holográfica de la disquisición familiar y formativa predominante, contrapuesto ello al estamento curricular que distingue el aprendizaje como proceso constructivo de naturaleza intelectual en cuanto el saber y desempeños inmersos en los sistemas de significación lingüística, todo ello reflejado eventualmente con algunos destellos en las intervenciones didácticas.

Así, el estudio doctoral desarrollado, se encuentra estructurado en seis (6) capítulos a saber; el primer de ellos, hace referencia al planteamiento del problema, las preguntas de investigación, los objetivos, además de los enunciados que justificaron el mismo. Seguidamente, en el capítulo dos (2), se mencionan algunos estudios previos relacionados con el objeto de estudio y la fundamentación en cuanto el plano ontológico, así como epistemológico, además de los referentes teóricos y conceptuales de importante implicación en el presupuesto del estudio.

Más, en el capítulo tres (3) se describe el método, la naturaleza de la investigación, pero también se refiere el escenario, los participantes, técnicas e instrumentos de recolección de información, el procedimiento de análisis y los criterios de rigor científico. Así, el capítulo cuatro (4) es el apartado más profuso de toda la estructura, en

razón del despliegue del proceso de análisis inductivo mediante la codificación abierta, axial, selectiva, acompañado del análisis documental de los referentes curriculares del área de lengua castellana, así como de la visión global de hallazgos y derivaciones. En continuidad, el capítulo cinco (5) organiza y expone los constructos epistémicos generados como instancias epistémicas dirigidas a favorecer la comprensión del fenómeno estudiado; y finalmente, el capítulo seis (6) es el apartado que hace referencia de las conclusiones del estudio, así como de algunas recomendaciones generales.

CAPÍTULO I

EL PROBLEMA

Planteamiento del Problema

Los diferentes sistemas educativos, regularmente, están concebidos desde una estructura que pretende dar respuesta a la realidad social, política, cultural, ética, económica, que caracteriza las necesidades e intereses colectivos en un tiempo determinado, lo cual requiere una revisión constante de sus finalidades, así como de las dinámicas y relaciones internas, que finalmente expresan su pertinencia significativa con el desarrollo de ciudadanos útiles, valiosos, capaces de desenvolverse en un contexto de continuo crecimiento.

Por ello, en Colombia durante las últimas décadas, se ha llevado a cabo un proceso de modificaciones a nivel curricular, que originó una reestructuración teórica en razón de ajustes conforme las tendencias contemporáneas sobre la educación y su proceso, posiblemente en virtud de superar la visión tradicional sobre éste, para asumirlo como un acto desde el cual, el estudiante tenga la posibilidad de desarrollar sus capacidades cognitivas, al tiempo de consolidar progresivamente desempeños efectivos en diversas dimensiones, todo gracias a la construcción de aprendizajes resultantes de espacios formativos orientados a tal fin.

De manera que, el aprendizaje representa un elemento esencial en cuanto la naturaleza misma de cualquier sistema educativo, así como de todos sus componentes, pues él establece la razón existencial de todos los procesos que allí convergen, dotándolos de un fin general que en común buscan estimularlo, desarrollarlo y consolidarlo en todos los ciudadanos, especialmente en aquellos que se encuentran en la edad escolar formal.

A saber de esto, puede decirse que el aprendizaje establece entonces un indicador de suma importancia en la realidad educativa, el cual puede ser entendido desde las ideas expuestas por Wray y Lewis

(2000), cuando indican que, “El aprendizaje es un proceso de interacción entre lo que se sabe y lo que se debe aprender...” (p.31); en otras palabras, hace mención de una actividad progresiva, que se fundamenta en referentes anteriores y se dirige hacia la consolidación o modificación de un saber en particular, lo cual se distancia diametralmente de las nociones seculares de recepción, acumulación y reproducción sobre el mismo.

En este sentido, Alonso y otros (2000) ofrecen otra referencia que podría enriquecer la visión inicial sobre el aprendizaje, en este caso al concebirlo como, “...el proceso de construcción de una disposición, relativamente duradera, para cambiar la percepción o la conducta como resultado de una experiencia...” (p.22); esto es entonces, un planteamiento que no sólo se enfoca en la acción de conocer, sino que también involucra el acto perceptivo asociado con la modificación de ideas y representaciones que resultan en ajustes introspectivos del sujeto, todo lo cual permite inferir que el aprendizaje resulta un proceso altamente complejo.

En consecuencia, es común apreciar que los diversos lineamientos curriculares encargados de orientar cualquier sistema educativo, busquen actualizar la visión tradicional del estudiante como receptor de contenidos, para lo cual, muchos de ellos sugieren actualmente el diseño y aplicación de estrategias didácticas basadas en el aprendizaje activo, adaptadas a las individualidades del estudiante, con el fin de proporcionar mayores niveles de protagonismo en la elaboración de su propio aprendizaje. De allí que, uno de los principios básicos del lineamiento curricular Colombiano tenga que ver con su carácter flexible, especialmente en razón de la adaptación permanente a la realidad dinámica del ser humano como ente psicológico, social, anclado en un tiempo donde se prepondera la información y el conocimiento, con la finalidad de facilitar las mejores condiciones escolares para la construcción de aprendizajes.

Desde esta perspectiva, el diseño curricular Colombiano, según el Ministerio de Educación Nacional (1998), refiere el hecho de la autonomía en términos del espacio de cada institución para la elaboración de su propio currículo, el cual debe estar orientado al cumplimiento de los fines educativos establecidos por este ente ministerial, pero además ajustado al contexto regional en donde se encuentre cada espacio escolar.

De esta forma, las diversas instituciones cuentan con la libertad de ajustar algunos elementos curriculares, especialmente en cuanto orientaciones estratégicas, así como aquellas asociadas con la incorporación de saberes particulares, pero sin descartar las áreas básicas de conocimiento por ser consideradas necesarias para el nivel de educación básica colombiana, donde la Lengua Castellana, representa una instancia académica de fundamental aprendizaje escolar.

Por tanto, es importante mencionar que desde **la visión curricular** colombiana, el área de Lengua Castellana, junto con sus ejes temáticos, refiere el aprendizaje en términos de la construcción de significados, como una ampliación de la perspectiva semántica – comunicativa que tradicionalmente se otorga al lenguaje, con el fin de superar los principios de la competencia lingüística (conocimiento de la estructura de la lengua) y comunicativa (uso social del lenguaje), y dirigirse hacia el concepto de competencia significativa, definida por el MEN (*ob.cit*), como “aquella dimensión que tiene que ver con los diferentes caminos a través de los cuales los humanos llenamos de significado y de sentido a los signos...” (p. 26).

Esto, indica entonces una actualización de la perspectiva secular del área de Lengua Castellana, para resaltar en una orientación amplia y compleja, donde los símbolos más allá de decodificados y transmitidos, establezcan la base para las estructuraciones representativas del estudiante, a partir de procesos básicos de desempeño en el orden gramatical, semántico, pragmático, textual,

poético, literario, así como enciclopédico, en cuanto la lengua como espacio académico escolar.

De allí que, el aprendizaje en el área de Lengua Castellana desde la competencia significativa, integra cuatro habilidades básicas como lo son leer, escribir, hablar, escuchar, lo cual implica el acercamiento progresivo a signos en términos comprensivos, pero también comunicativos, que exigen la consideración de elementos neurálgicos como el mensaje, además del contexto, sin olvidar la naturaleza misma del lector, cuyos saberes previos podrían influir en la construcción de sus significados, tal como lo plantea Freire (2004), al expresar que el acto de leer no termina con la "...decodificación pura de la palabra escrita o del lenguaje escrito, sino que se anticipa o se prolonga en la inteligencia del mundo" (p. 94); es decir, que la reproducción única de los elementos de un texto, no representa el acto lector en su sentido holístico, sino establece el punto de inicio de posibles derivaciones intelectivas de la persona que la realiza.

De manera que, el aprendizaje en el área de Lengua Castellana, especialmente en cuanto la lectura, refiere un proceso complejo, que más allá de su sentido mecánico, involucra distintos niveles de procesamiento que van desde la observación de letras y palabras, pronunciación de oraciones, hasta el establecimiento comprensivo dirigido a la estructuración de significados, a partir de la reconstrucción que el lector hace del texto al interactuar con este.

Por todo esto, puede decirse que tanto el aprendizaje, como la lectura, escritura, sumado a su sentido complejo en términos comprensivos- comunicativos, representan elementos simbióticos que interactúan entre sí mismos, pues si el primero es entendido como un proceso constructivo de significados propios, y los demás se presentan como habilidades comunicativas e intelectivas, significa que el acto de aprender se sirve de la comprensión lectora, pero al mismo tiempo esta última, se desarrolla y enriquece progresivamente desde el aprendizaje escolar. (Carlino y otros, 2000).

Desde allí, autores como Ríos (2014) indican que la lectura, "...es un proceso complejo en el cual concurren de manera interactiva cuatro componentes: el escritor, el lector, el texto y el contexto en el cual ocurre todo el proceso." (p.17); significa entonces, que el aprendizaje de la lectura tiene que ver con una habilidad que supera la decodificación de letras, vocales y sílabas, y se dirige hacia la interpretación, más no únicamente a la recepción, pero adicionalmente, es una parte esencial sobre la cual se soporta el aprendizaje como proceso intelectual general, desde donde se accede a materiales referenciales que facilitan los insumos necesarios para la reelaboración de saberes realmente significativos.

Por todo esto, el aprendizaje en términos del desarrollo de la competencia significativa dentro del área de Lengua Castellana, plantea la evolución de habilidades enfocadas en la construcción de conocimientos en el área de lenguaje, para lo cual, el MEN (*ibíd*), establece cinco ejes, asociados el primero de ellos con la construcción de sistemas de significación, en este caso a través de niveles de apropiación de la lengua escrita, además de su uso, en término de competencias sintácticas que contemplan el empleo y elaboración de diversos tipos de texto, así como su funcionamiento, relacionado especialmente con la toma de decisiones a partir del sistema de representación del escolar.

En este orden de ideas, el segundo eje refiere el proceso de interpretación, análisis, producción, de diversos tipos de textos, con el fin de establecer comunicación y construir significados a través de la lectura en el marco de situaciones comunicativas reales, seguido del tercer eje que resalta el estudio de la literatura, donde se formula espacios de estudio sobre obras escritas como representación de la cultura, la estética, la historiografía y la semiótica, las cuales forman dimensiones teóricas que deben ser abordadas de forma integral, en atención del aprendizaje crítico y argumentativo.

Así, los procesos culturales y la ética de la comunicación forman parte del cuarto eje, relacionado con el análisis de los diferentes códigos lingüísticos que tienen presencia en Colombia, lo que refleja la diversidad cultural de la nación, y constituye un punto de partida para el fortalecimiento de los valores necesarios para la convivencia; finalmente, el quinto eje hace mención de los procesos de desarrollo del pensamiento que tienen lugar entre el lenguaje y la lectura, desde los cuales emergen las habilidades de pensamiento que favorecen la comprensión, pero además, la elaboración de significados. (MEN, *ibídem*)

Por todo esto, puede decirse que la comprensión lectora tiene una importante presencia en cuanto el aprendizaje en el área de la Lengua Castellana, pues además de lo descrito, según Rivera (2015), establece un punto esencial entre la actividad de aprendizaje y el desarrollo de la inteligencia, donde si bien se hace necesario la decodificación del símbolo escrito, así como su ejercitación, también lo es otros procesos semánticos que favorezcan la comprensión del significado contenido en el texto.

Sin embargo, la realidad que gira en torno al aprendizaje en el área antes referida, posiblemente se distancia de los argumentos anteriores, pues parece que muchos estudiantes están sometidos a una especie de presión escolar por asimilar y reproducir cuanto antes los símbolos expresados en letras, palabras, oraciones de manera continua, sin importar la esencia del material escrito, lo cual resulta más evidente en grados avanzados del nivel de educación básica primaria, particularmente en relación con el rendimiento escolar tanto del área de Lengua Castellana, como en otras instancias académicas de las instituciones educativas.

Desde allí, es común apreciar que muchos estudiantes se muestran reticentes durante las actividades de aprendizaje que involucran la lectura, especialmente en aquellas que requieren elaboraciones representativas sobre el contenido de textos,

referencias, o cualquier documento escrito, donde parte de los escolares manifiestan dificultades para expresar la esencia de los mismos, todo lo cual parece reclamar un entendimiento profundo sobre el proceso mismo de aprendizaje en el área de la Lengua Castellana.

Una posible evidencia de lo descrito, tiene que ver con el Informe elaborado por la OCDE (Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico), en el año 2018, que reflejan los resultados obtenidos en la prueba PISA (Programa Internacional de Evaluación de Estudiantes), donde se aprecia que, en relación con la habilidad lectora, los resultados siguen siendo bajos con respecto a los otros países, lo cual resulta compatible con los resultados publicados por el ICFES (Instituto Colombiano para Evaluación de la Educación), a partir de la aplicación de las pruebas SABER 11°, donde se muestran puntajes muy por debajo de lo esperado en el área de lectura.

En este sentido, Martínez y otros (2011) indican que en países latinoamericanos, los índices de lectura en la población han disminuido drásticamente, donde Colombia no es la excepción, pues desde las ideas expuestas por los autores referidos, una importante cantidad de escolares (cerca del 40%) , manifiestan no leer, en algunos casos por no tener el hábito de la lectura, en otros, por la escasa comprensión de textos, en razón de aprendizajes distanciados de tal propósito.

Ante ello, los argumentos expuestos por Ramírez (2005), cobran especial importancia, pues el mismo plantea que el aprendizaje desde el trabajo escolar en cuanto la Lengua Castellana, continua presentandose como, "...una concepción instrumental, formalista y enteramente enfocada al dominio del texto..." (p.66); lo cual, se distancia de la naturaleza contemporánea del aprendizaje en esta área académica, por ejemplo en cuanto la lectura, en términos de la competencia significativa referida en los lineamientos curriculares.

Visto así, el aprendizaje en el área de la Lengua Castellana, representó un vacío de conocimiento, donde las representaciones de los estudiantes sobre el mismo, resultaron esenciales para su

comprensión, así como para posibles derivaciones prospectivas fraguadas desde las imágenes del escolar, pues son los aprendices quienes en realidad viven el fenómeno descrito.

Así, la situación descrita, sumada a la experiencia de la investigadora durante su labor docente, permitió apreciar distorsiones en cuanto el proceso de aprendizaje que tiene lugar en el área de Lengua Castellana, pues aun cuando el ejercicio lector se desarrolla de manera permanente, sobre todo en época de pandemia, muchos estudiantes no logran desarrollarlo de forma efectiva, por el contrario, se muestran desinteresados por la lectura, además de la escritura, sin dejar atrás expresiones espontáneas que indican dificultades para aprender elementos y desempeños propios de esta área escolar.

En razón de esto, se pensó en algunos motivos catalizadores del fenómeno descrito, posiblemente asociados con el distanciamiento institucional en función del imaginario que soporta la concepción de aprendizaje propio del estudiante, adicional a elementos o situaciones vinculadas a la burla, la presión, o en cualquier caso desmotivación, inherentes al pensamiento del niño en edad escolar, lo cual sólo representa algunos posibles elementos que probablemente dependen, pero también alimentan, un sistema subjetivo que pueda facilitar la comprensión necesaria dirigida a la estructuración de un referente explicativo sobre lo estudiado; pero, que de no asumirse, puede suponer un crecimiento exponencial de resultados académicos desfavorables, no sólo en el área de lengua, sino extensivo a otros espacios académicos, además de continuar con el deterioro del hábito lector en oposición a la esencia de la competencia significativa dentro de esta área escolar.

Por tanto, el aprendizaje desde la perspectiva de los estudiantes, representó el elemento de principal interés en esta investigación, que vale mencionar, fue asumido inicialmente como un proceso continuo de comprensión, entendimiento y construcción de conocimientos, razón

por la cual representó un hecho de estudio que requirió ser atendido desde las ideas y opiniones de los mismos escolares.

De allí que, fue pertinente realizar una aproximación al imaginario social sobre el aprendizaje, con la intención de favorecer una comprensión profunda sobre el mismo tal y como se presenta en el escenario de investigación, lo que se evidencia en los planteamientos de Pintos (1995), al expresar que los imaginarios sociales permiten "...establecer una matriz de conexiones entre diferentes elementos de la experiencia de los individuos y las redes de ideas, imágenes, sentimientos, carencias y proyectos que están disponibles en un ámbito cultura determinado." (p. 11)

En función de esto, fue importante considerar los planteamientos de Baeza (2008), cuando expone que "... los imaginarios sociales son el resultado de la organización cognitiva de nuestra realidad." (p. 107); es decir, al ser producto de construcciones mentales individuales, crean diversos sistemas de ideas en función de la realidad particular, por lo cual se puede asegurar la presencia de diferentes puntos de vista, opiniones, creencias, sobre un mismo fenómeno.

En consecuencia, los imaginarios sociales como sistemas de ideas compartidas, se originan desde las construcciones mentales de cada persona, las cuales son afectadas de manera inconsciente por la influencia del medio cultural y social, lo que genera un forma de pensamiento colectivo vital, que en este caso, permitió comprender y explicar el aprendizaje de la Lengua Castellana, conforme tiene lugar dentro de las aulas de clases de educación básica primaria.

Por lo tanto, este estudio apuntó hacia la comprensión del aprendizaje y su proceso desde las cosmovisiones de los estudiantes, lo que requirió de la búsqueda de significados emergentes sobre el objeto estudiado, así como el análisis de los lineamientos curriculares, que favorecieron el desarrollo de diversos niveles de análisis, dirigidos hacia constructos constructos epistémicos que proporcionaran una visión holística sobre lo planteado anteriormente. De allí, se plantearon

las siguientes interrogantes como base para los objetivos posteriormente diseñados:

¿Cuáles son los constructos epistémicos sobre el aprendizaje de la Lengua Castellana que podrían generarse a partir del imaginario social de los estudiantes de Educación Básica Primaria de la Institución Educativa Club de Leones, ubicada en la ciudad de Cúcuta, Departamento Norte de Santander?

¿Qué imaginarios sociales poseen los estudiantes de 5º grado de Educación Básica Primaria en relación con el aprendizaje de la Lengua Castellana en la Institución Educativa Club de Leones del Municipio Cúcuta, Norte de Santander?

¿Qué referentes se encuentran presentes en los Lineamientos Curriculares del área de Lengua Castellana de Educación Básica Primaria?

¿Qué elementos emergen desde el imaginario social de los estudiantes sobre el aprendizaje y los referentes curriculares del nivel de Educación Básica Primaria?

Objetivos de Investigación

Objetivo General

Generar constructos epistémicos sobre el aprendizaje de la lengua castellana, a partir de los imaginarios sociales de los estudiantes de educación básica primaria de la Institución Educativa Club de Leones ubicada en la ciudad de Cúcuta, Departamento Norte de Santander.

Objetivos específicos

1. Develar los imaginarios sociales que poseen los estudiantes de educación básica primaria sobre el aprendizaje de la lengua castellana.
2. Analizar los referentes asociados con el proceso de aprendizaje de la lengua castellana contentivos en el diseño y lineamientos curriculares del nivel de educación básica primaria.
3. Derivar constructos epistémicos sobre el aprendizaje de la lengua castellana a partir de la cosmovisión de estudiantes y los referentes curriculares del nivel de educación básica primaria.

Justificación de la Investigación

En la coyuntura presente, los constantes cambios a nivel mundial traen consigo la creación de nuevos patrones culturales, económicos, educativos, sociales, conformados muchos de ellos por instrumentos que permiten dar respuestas cónsonas con la realidad contemporánea, donde la educación, por tanto, el proceso de enseñanza y aprendizaje, representan uno, quizás el más importante, de esos instrumentos para superar tanto las necesidades, como los obstáculos, característicos de un escenario complejo.

En este sentido, puntualmente sobre el aprendizaje, es necesario facilitar el conjunto de situaciones, así como herramientas pertinentes, con la construcción de saberes y el desarrollo de las competencias requeridas para desenvolverse de manera armónica dentro de una sociedad dinámica, pero también cambiante, que les permitan participar activa y conscientemente, además de provocar en ellos un deseo persistente de aprender por sí mismos, como parte de habilidades útiles en escenarios futuros.

Con base en lo anterior, se podría inferir que el proceso educativo actual está enfocado hacia una educación globalizada y contextualizada, que genere aprendizajes relacionados con las experiencias propias de los estudiantes, lo que hace mención a la estructuración de los contenidos académicos acordes con la realidad

de los educandos, en correlación con los lineamientos curriculares, así como la programación de actividades académicas que sugieran la activación de los conocimientos previos del aprendiz, en función de la elaboración de construcciones significativas, que permitan el desarrollo de competencias, así como el logro de los indicadores establecidos en la orientación curricular.

Desde esta perspectiva, se hizo necesario entonces, comprender las ideas que en torno al aprendizaje de la Lengua Castellana, y su influencia en la vida diaria, tienen presencia en la cosmovisión del estudiante, por considerar estos elementos como referentes esenciales tanto de esquemas de pensamiento, como de desempeños, que permitan enfrentar los cambios generados por el ambiente globalizado, y que exigen del estudiante respuestas oportunas, a partir de habilidades de pensamiento como elementos favorables para desenvolverse adecuadamente en diferentes escenarios.

Por lo anterior, es posible inferir que esta investigación resulta importante en el plano teórico, por cuanto la intención de generar constructos que permitan comprender el aprendizaje desde las perspectivas de los estudiantes, establece un fundamento relevante para el análisis de diversas realidades educativas. Adicional a esto, desde el punto de vista práctico, el sistema de ideas resultante de los conceptos y formas que dan significado al aprendizaje, fundamentan de manera situada espacios de análisis, así como de reflexión, sobre futuras propuestas para enriquecer la dinámica interactiva entre la enseñanza y el aprendizaje en el área de Lengua Castellana, en función del desarrollo de la competencia significativa como esencia curricular.

De otra parte, desde el punto de vista metodológico, este estudio encuentra su justificación porque asumió un recorrido científico donde el protagonista fue el propio estudiante, quién desde su perspectiva, concepción y experiencia, brindó el insumo necesario para acercarse a

una comprensión profunda del aprendizaje en el área Lengua Castellana, cuya estructuración epistémica refirió el fundamento de lo estudiado tal como se presentó en la realidad subjetiva, desde todo lo cual emergieron las esencias trascendentes que facilitaron la configuración de los constructos epistémicos.

En relación con el ámbito social, la investigación se justifica desde la importancia concedida a los puntos de vista e ideas de los estudiantes, además de la motivación hacia el estudio de la Lengua Castellana, no sólo como parte del cumplimiento obligatorio de un área académica, sino como el fundamento natural y pertinente de ajustes escolares dirigidos a estimular la consciencia sobre la construcción de conocimientos, de erudición, de hábitos estéticos, que se encuentran presentes en los diversos materiales de lectura, para favorecer aquellas habilidades comunicativas, lingüísticas y académicas, que contribuyan al mejoramiento de la calidad de vida del ciudadano Colombiano.

Para cerrar, a nivel personal, esta investigación permitió la práctica y consolidación de las competencias investigativas desarrolladas durante el proceso de escolaridad del Doctorado en Educación, pero también representó la culminación de una etapa formativa que contribuirá con el fortalecimiento del ámbito profesional propio. Así, desde lo institucional, este estudio se puede justificar, pues a través de éste se generaron aportes epistémicos que enriquecer los referentes científicos de la línea de investigación *Innovación, Evaluación y Cambio*, perteneciente al Núcleo de Investigación Educación, Cultura y Cambio Educativo, adscrito a la Subdirección de Investigación y Postgrado, de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador, como centro generador de conocimientos educativos por excelencia.

CAPÍTULO II

MARCO TEÓRICO

Este apartado, se refleja de la revisión y análisis de constructos teóricos, bibliográficos, conceptuales, que constituyeron las principales premisas sobre las cuales se sustentó inicialmente el presente estudio, donde tuvo lugar referencias vinculantes con el objeto de estudio asumido, es decir, el aprendizaje de la lengua castellana. Así,

estableció un esquema estructurado en razón de Estudios Previos y Bases Teóricas, desarrolladas a continuación.

Estudios Previos

En este punto, se presentan un conjunto de antecedentes realizados en el ámbito internacional, nacional y regional, de importante referencia para el trabajo de investigación desarrollado, especialmente en cuanto el objeto de estudio, el método, así como el proceso de análisis, contenido en este despliegue investigativo. Por lo tanto, se describe lo siguiente:

Yacometti (2016), realizó una tesis doctoral titulada *Las concepciones de los estudiantes sobre el aprendizaje de la lectoescritura*, en la Universidad Ramón Llull, España; donde el problema de investigación tuvo que ver con la escasa participación de los estudiantes en su propio proceso de aprendizaje, por lo cual se estableció como objetivo general el analizar e interpretar las concepciones de los estudiantes de cuarto año de enseñanza básica en las escuelas municipales de tres comunas de Santiago de Chile, respecto a su proceso de aprendizaje de la lectoescritura, además de sus relaciones con los docentes, así como sus rendimientos escolares.

El trabajo referido, se enmarcó en un diseño fenomenológico de tipo descriptivo, explicativo, con un análisis sectorial de casos múltiples, donde se asumió el grupo focal a partir de entrevistas semi estructuradas, para recoger información sobre las concepciones de 169 estudiantes en torno al aprendizaje de la lectoescritura. Sumado a ello, se realizaron entrevistas en profundidad a 12 docentes de las instituciones participantes, especialmente del área de Lenguaje y Comunicación. Posteriormente, se agruparon las categorías de los alumnos y las de los docentes a partir de una categorización, con la idea de contrastar, e identificar, los puntos de encuentro que permitieran la comprensión del proceso de aprendizaje.

Todo esto, permitió concluir que aún cuando los docentes y estudiantes tiene expectativas positivas, particularmente en relación con los beneficios futuros que brinda el aprendizaje de la lectoescritura, los docentes no están desarrollando una práctica educativa cónsona con el discurso inicial, además de demostrar que los estudiantes son los principales protagonistas de su propio proceso de aprendizaje, ya que mucho de lo que ellos aprenden, tiene que ver con la manera en la que el docente aborda el contenido en función de las potencialidades e intereses del aula.

Por ello, la investigación descrita representó un importante referente, pues el establecimiento del aprendizaje como objeto de estudio, además de las conclusiones elaboradas, permiten considerar el papel principal del estudiante sobre el proceso de aprendizaje, donde los elementos propios de sus sistemas de ideas, hizo visible la disociación existente entre el deber de la práctica docente y lo que realmente se tiene lugar dentro de las aulas de clases en cuanto el aprendizaje.

Castaño (2016), llevó a cabo una tesis doctoral titulada *Aprendizaje autorregulado. Un programa pedagógico para desarrollar estrategias de aprendizaje en estudiantes de 9 a 12 años de Medellín (Colombia)*, en la Universidad de Valencia, España; cuyo objeto de estudio, estuvo relacionado con las estrategias de aprendizaje y el problema radicó en los bajos puntajes obtenidos por los estudiantes en las pruebas nacionales e internacionales, así como la repitencia escolar a causa de áreas como matemáticas, ciencias naturales, ciencias sociales y lenguaje. Por ello, en la investigación se planteó como objetivo determinar la incidencia de las estrategias de aprendizaje en los dominios cognitivos y su impacto en el aprendizaje autónomo en escolares de 9 a 12 años en dos escuelas públicas de zonas vulnerables de Medellín (Colombia).

La investigación, fue concebida como un diseño de cuasi experimental, con grupos experimentales quienes recibieron durante

cinco meses el entrenamiento en estrategias de aprendizaje, junto con grupos de control. En ambos casos, fueron aplicados pretest y dos postest cuyas calificaciones fueron monitoreadas a través de instrumentos de medición como el Software PC Académico, y un Cuestionario denominado “Cuestionario de evaluación de estrategias de aprendizaje”, todo lo cual fue analizado por medio de estadística descriptiva, con el apoyo del programa estadístico SPSS, versión 22.0.

Todo esto, permitió precisar los efectos positivos del programa de intervención educativa, pues según sus conclusiones de reportó la mejora del proceso de aprendizaje en los grupos experimentales a causa de las estrategias entrenadas. En consecuencia, los resultados permitieron abrir debates relacionados con la eficacia del aprendizaje autorregulado, como herramienta para lograr aprendices autónomos, dirigidos al aprender a aprender, como competencia fundamental del proceso educativo.

Por ello, el estudio referido fue asumido como un valioso antecedente, pues por una parte centra su atención en un objeto de estudio que involucra el aprendizaje, en ese caso enfocado en las estrategias o herramientas que puede utilizar el estudiante para hacer éste proceso más efectivo; por otra, ofrece un amplia orientación en cuanto el presupuesto referencial que sustentó sus instrumentos de investigación, donde más allá de acudir sólo a conceptos, se asumen posiciones teóricas actuales que enriquecieron la visión inicial del estudio.

Martínez (2020), desarrolló una investigación doctoral titulada *Construcción teórica del teatro comunitario en torno al juego escénico como estrategia de aprendizaje*, en la Universidad Pedagógica Experimental Libertador, Instituto de Mejoramiento Profesional del Magisterio, Extensión Mérida, Venezuela; en donde la situación problemática se evidenció desde la demanda de la sociedad hacia la universidad, especialmente en razón de espacios de intervención e investigación, orientados hacia un proceso de construcción de

representaciones teatrales para enseñar y aprender de otros. Por ello, se estableció como objetivo principal generar un modelo teórico que interprete al teatro comunitario como un puente formativo de participación a través del juego escénico.

La investigación referida, se fundamentó bajo el paradigma interpretativo, bajo el enfoque cualitativo, orientada en la corriente introspectiva vivencial, donde se asumió la teoría fundamentada como método de investigación. Así, para la recolección de la información se utilizó las técnicas de la entrevista a profundidad, además de la observación participativa, aplicada a un grupo de 10 estudiantes y docentes de la Licenciatura en Actuación de la Escuela de Artes Escénicas de la Universidad de Los Andes, núcleo Mérida, todo lo cual fue analizado por medio del proceso de codificación y categorización expuesto por el método comentado.

Desde allí, los hallazgos obtenidos durante el proceso investigativo permitieron sustentar la generación de una construcción teórica en torno al juego escénico como herramienta de aprendizaje, donde la perspectiva de la conformación de un escenario constructivo a partir del intercambio de saberes y la práctica humana para la construcción social, pueden establecer referentes de suma incidencia en el aprendizaje propio del estudiante universitario.

Visto así, aun cuando la investigación descrita no se vincula directamente con el objeto de estudio de la tesis que aquí se presenta, en realidad el trabajo descrito representa un antecedente relevante en función del método de investigación considerado, pues la teoría fundamentada como instancia metodológica del antecedente mencionado, permitió establecer una orientación clave en cuanto la generación teórica a partir de datos subjetivos, lo cual resulta con el procedimiento de análisis asumido en esta tesis doctoral.

Ortega, (2020), realizó un estudio doctoral titulado *Constructos teóricos sobre las emociones para el aprendizaje significativo en educación secundaria*, específicamente en la Universidad Pedagógica

Experimental Libertador, Estado Táchira, Venezuela; donde estableció como objetivo general generar constructos teóricos sobre las emociones para el aprendizaje significativo de estudiantes del nivel de educación secundaria.

En este sentido, es importante mencionar que la investigación se desarrolló dentro del paradigma interpretativo, bajo el enfoque cualitativo, orientado principalmente por el método fenomenológico, pero también apoyado de forma complementario en el método hermenéutico, razón por la cual, el autor consideró el empleo de la entrevista, a través de un guión semi estructurado como técnica para la recolección de información, la cual fue aplicada a un grupo docentes y estudiantes de educación secundaria, pertenecientes a la institución educativa Jaime Garzón ubicada en la ciudad de Cúcuta, Norte de Santander, Colombia, cuya información primaria fue analizada a partir del proceso de codificación y categorización.

Finalmente, el autor concluyó que existe una desconexión cognitiva relacionada con el manejo de la definición de las emociones por parte del docente, así como con el uso de estrategias de neuroeducación, aun cuando éstos son conscientes sobre el fin de las mismas. En relación con los estudiantes, el autor expone que el aprendizaje significativo se genera a partir del manejo de las emociones positivas, por lo que fue preciso referir que las emociones requieren de un sustento epistemológico en los espacios educativos.

A saber de esto, la investigación descrita presentó un antecedente importante, pues considera la relevancia del manejo correcto de las emociones para construir un aprendizaje realmente útil y perdurable en el tiempo, lo que permite a la autora del presente estudio, considerar estos constructos como aportes teóricos formulados a partir de la experiencia de los principales actores del hecho educativo, además de analizar el ambiente emocional, como un posible fundamento de primer orden en cuanto el aprendizaje de la lengua castellana.

Largo (2016), presentó una investigación doctoral titulada *Imaginarios en el discurso matemático para una teoría de la acción cotidiana en la enseñanza de la matemática. Caso: Institución Educativa La Frontera, Colombia*, puntualmente en la Universidad Pedagógica Experimental Libertador, Instituto Pedagógico Gervasio Rubio, Estado Táchira; donde se planteó como situación problemática el discurso pedagógico y su incidencia en el temor de los estudiantes por el aprendizaje de las matemáticas, al considerarla como una ciencia difícil de aprender. Desde allí, estableció como objetivo general teorizar la acción cotidiana en la enseñanza de la Matemática de Educación Básica en la Institución educativa La Frontera.

Por ello, el estudio se ubicó en el paradigma interpretativo, donde se hizo evidente el marcado apoyo del investigador en el enfoque cualitativo, en este caso desde la etnografía como método de investigación. Así, este estudio asumió la observación y las entrevistas como técnicas para la recoger información, donde los informantes estuvieron representados por profesores, estudiantes y padres de familia del escenario comentado. Posteriormente, la información fue convertida en unidades temáticas a partir del método de reducción de datos, de las cuales surgieron categorías y subcategorías emergentes, con asistencia del programa Nvivo, el cual favoreció la organización jerárquica de datos, tomando en cuenta los elementos emergentes, lo cual derivó en el insumo necesario para la estructuración teórica que da cuenta del discurso matemático presente en proceso de enseñanza y su impacto en el aprendizaje de esta área.

Desde allí, tuvo lugar una serie de orientaciones dirigidas al fortalecimiento de la acción formativa del docente en el área de las matemáticas, pues la realidad educativa común en torno a esta área, evidenció la influencia del discurso del docente en el temor de los estudiantes en cuanto al aprendizaje que construyen, lo cual representó un elemento esencial para la derivación teórica desarrollada.

Así, la investigación descrita se consideró un fundamento del estudio aquí descrito, principalmente por la consideración de los imaginarios como sistemas de ideas, a partir de los cuales es posible construir teorías sustantivas, que permiten comprender en profundidad las realidades donde los informantes se ven inmersos, y desde allí establecer orientaciones vinculantes con los fenómenos asumidos, donde lejos de establecerse como un hecho aislado, el aprendizaje se evidencia como un proceso influenciado por el discurso del docente.

Referentes Teóricos

En relación con los referentes teóricos asumidos como fundamentos presupuestarios para esta investigación, puede hacerse mención de la teoría del desarrollo del lenguaje, la teoría del acceso al significado, las teorías asociadas con el procesamiento de la información y la teoría de los imaginarios sociales, todas complementadas con una serie de elementos conceptuales que se describen posteriormente.

Teorías de Aprendizaje desde el Procesamiento de la Información

Teoría del Aprendizaje Sociocultural

La teoría del Aprendizaje Sociocultural propuesta por Vigotsky (2013a), señala que el desarrollo de las habilidades cognitivas está estrechamente influenciado por el entorno social y cultural, además de ser producto de la experiencia misma, así como de la interacción con otras personas, lo cual establece entonces que el aprendizaje refiere un proceso consustanciado por una dinámica externa en donde dichas interacciones se constituyen como el principal medio para el desarrollo de una dimensión interna, donde tiene lugar la evolución intelectual y el pensamiento mismo, a partir de la intervención de diferentes instrumentos psicológicos.

En este sentido, uno de los principales instrumentos psicológicos para el desarrollo del pensamiento es el lenguaje, el cual ocupa un lugar importante dentro de las herramientas mediadoras en el aprendizaje, ya que contribuye con la formación de otras funciones mentales, tal como lo afirma Vigostky (*ob.cit.a*) cuando indica, “Nuestro análisis concede a la actividad simbólica una especie de actividad organizadora que se introduce en el proceso de uso de instrumentos y produce nuevas formas de pensamiento.” (p. 47); de allí que, el lenguaje se constituya entonces como el medio principal para la transformación de las funciones mentales inferiores como la memoria, la percepción y la atención, en funciones cognitivas superiores entre las que destacan el razonamiento, la inferencia, la metacognición y la atención selectiva.

Por ello, puede decirse que el lenguaje desempeña un papel importante para el desarrollo cognitivo pues, de acuerdo con Vigostky (*ibíd.a*), el uso de éste en la solución de problemas, “...se convierte en la expresión más pura de la inteligencia humana, al otorgar un carácter organizador y planificador de las posibles soluciones...” (p. 48); las cuales según sus expresiones, se irán manifestando de acuerdo con la estimulación progresiva, pero además, sostenida.

De allí que, desde este planteamiento teórico se distinguen tres etapas básicas en el desarrollo del lenguaje, donde la primera, denominada habla social refiere la utilización del lenguaje para comunicarse en el entorno, con poca incidencia del pensamiento formal; la segunda etapa, llamada el lenguaje egocéntrico, supone el uso del habla como medio para regular la conducta y el pensamiento; finalmente la tercera etapa, expresada como habla interna, resulta un medio utilizado por el niño para guiar su pensamiento, pero también su comportamiento, hacia la resolución de problemas.

Por esto, desde el planteamiento teórico referido, la evidencia más significativa del uso del lenguaje para la resolución de problemas, tiene lugar cuando el habla social, aquella utilizada con el fin de

comunicarse con los demás, es conectada con el lenguaje egocéntrico, y éstos dos a su vez, articulados con el habla interna; en otras palabras, cuando el niño es capaz de conjugar cognitivamente las diversas etapas con el fin de reflexionar sobre posibles soluciones y acciones a ser emprendidas frente alguna situación particular.

Visto así, el desarrollo del lenguaje, y por lo tanto del pensamiento, es el resultado del grado de estimulación, pero también del crecimiento biológico del infante, el cual es considerado como un conjunto de niveles secuenciales donde el rol comunicador propio del lenguaje, se desarrolla a partir de la aparición de la función planificadora de éste, lo que permite el logro de habilidades complejas que se mantienen en el tiempo y pueden ser utilizadas de forma frecuente en situaciones futuras.

Así, cuando se hace necesario el acto comunicativo, el campo psicológico cambia, razón por la cual Vigotsky (*ibídem.a*) considera que, “La capacidad específicamente humana de desarrollar el lenguaje, ayuda al niño a proveerse de instrumentos auxiliares para la resolución de tareas difíciles...”, esto es, “...a planear una solución del problema antes que su ejecución, y a dominar la propia conducta” (p. 49); lo cual, refleja entonces la importancia de la estimulación del desarrollo lingüístico como medio de la evolución intelectual, en función de las diversas etapas de desarrollo cognitivo del escolar.

En este punto, es importante retomar las ideas iniciales planteadas en relación con la Teoría del Aprendizaje Sociocultural, especialmente cuando se hace mención del conocimiento como entidad construida socialmente, a partir de la experiencia y de la interacción con otras personas, donde la mediación de individuos con habilidades consolidadas, así como el lenguaje en términos del acto comunicativo, resultan elementos esenciales para el desarrollo de las potencialidades de aprendizaje.

Visto así, esta acción de apoyo o mediación se refleja en lo que Vigotsky (2009b), denominó la zona de desarrollo próximo, que

representa la distancia entre lo que el niño puede hacer por sí mismo y lo que puede hacer con asistencia de terceros, en otras palabras, se hace mención de la distancia representada a partir de un nivel de desarrollo real, relacionado con las funciones cognitivas ya adquiridas por el niño, y el estado de desarrollo potencial, donde se encuentran las funciones intelectivas que están en proceso de consolidación.

Con base en lo anterior, estas zonas proporcionan a los docentes herramientas para entender los mecanismos internos del desarrollo del aprendizaje, donde tiene presencia las habilidades ya consolidadas, y las que se encuentran en gestación, razón por lo cual las zonas de desarrollo próximo ayuda según Vigotsky (*ob.cit.b*) a, "...entender que el buen aprendizaje es sólo aquel que precede al desarrollo." (p. 130); en otras palabras, el aprendizaje no es producto únicamente del crecimiento evolutivo, sino es resultado de un proceso de desarrollo culturalmente organizado y específicamente humano.

Lo anteriormente expuesto, supuso otro fundamento teórico importante para este presupuesto, pues facilitó una perspectiva científica asociada con el aprendizaje en general, donde el lenguaje representa un instrumento mediacional que permite la comprensión de los estímulos necesarios para el desarrollo de las potencialidades intelectivas, las cuales a su vez también favorecen la evolución de éste, todo en un marco constructivo recurrente, que resalta la interconexión entre la actividad intelectual y el proceso lingüístico como herramienta cultural, pero también en términos de una función interna, que favorece el desarrollo del proceso de aprendizaje mismo.

Teoría de la Inteligencias Múltiples

Este desarrollo teórico, propuesto por Gardner (2015a), fue planteado en contraposición a las teorías, enfoques, modelos, que definían a la inteligencia como una capacidad cuantificable, medible, única, y propone la existencia de una variedad de capacidades intelectivas alojadas en la mente humana, las cuales detallan a su juicio

diversas inteligencias que soportan la elaboración de conceptos, la comunicación, la resolución de problemas, entre otras acciones, activadas de forma individual o colectiva en función de situaciones determinadas.

Desde este punto de vista, se expone que la medición de las capacidades intelectuales se corresponde con una visión de la escuela secular igualitaria, a través de currículos estandarizados para que todos los estudiantes adquieran los mismos conceptos, donde la memorización de la mayor cantidad de datos garantiza el resultado escolar esperado, aun cuando esto no es sinónimo de éxito futuro.

Frente a esto, el planteamiento de Gardner (*ob.cit.a*), defiende la existencia de ocho tipos de inteligencias, cada una de ellas con diferentes particularidades, que exigen un proceso formativo plural y dinámico que favorezca la inteligencia, entendida ésta como, "...la capacidad para resolver problemas, o para elaborar productos que son de gran valor para un determinado contexto comunitario o cultural." (p.29); lo cual implica entonces, la organización de espacios escolares enfocados en la práctica, en la acción, desde donde el estudiante tenga la oportunidad de ensayar lo aprendido en situaciones reales, como parte esencial del aprendizaje.

Con base en lo anterior, las inteligencias múltiples hace posible distinguir la presencia de expresiones creativas en la música o la pintura, las habilidades físicas de un atleta de alto rendimiento o la capacidad de las personas de desenvolverse y manifestar liderazgo, entre otras, cualidades que son definidas en muchos casos como talentos o competencias, dejando a un lado que cada una de estas inteligencias operan de acuerdo con sus propias bases biológicas, psicológicas y evolutivas.

Así, las ocho inteligencias propuestas en la Teoría de las Inteligencias Múltiples, consisten en la inteligencia lingüística, musical, lógico matemática, kinestésica – corporal, espacial, intra e interpersonal, y la inteligencia naturalista, cada una de ellas

posiblemente desarrollada por las personas de acuerdo con sus propias tendencias inconscientes, razón por la cual se resalta aquí la importancia de crear situaciones formativas enfocadas en la identificación de las diversas inteligencias, para de esta forma facilitar las oportunidades escolares más apropiadas con el desarrollo de la inteligencia en su sentido holístico.

Ahora bien, en función del fenómeno asumido en esta investigación, resultó importante puntualizar en este presupuesto los argumentos asociados con la inteligencia lingüística, considerada por Gardner (2001b) como "...la instancia más preeminente de la inteligencia humana. También, es la inteligencia que se ha estudiado de manera más completa" (p.72); en consecuencia, puede decirse que es la habilidad con mayores estudios científicos, pero también la más común entre los seres humanos, referida especialmente a la capacidad de utilizar el lenguaje como medio de comunicación y de expresión, en función de cuatro aspectos del conocimiento lingüístico.

El primero de esos aspectos, referido a la retórica del lenguaje, es decir, la habilidad de expresar mediante el habla ideas con el fin de persuadir; el segundo aspecto, está relacionado con el poder mnemotécnico del lenguaje, esto es, la habilidad de usar el lenguaje para retomar algún dato, información o situación; mientras que el tercer aspecto, está relacionado con el papel del lenguaje como herramienta para la enseñanza y el aprendizaje, en otras palabras, como medio comunicativo para establecer la interacción entre el acto formativo en razón de la tarea constructiva del estudiante; finalmente, el cuarto aspecto hace mención de la función metalingüística, referida a la habilidad de reflexionar sobre su uso.

Visto así, la inteligencia lingüística es propia de las personas que poseen la aptitud cerebral adecuada que les permite usar y comprender aproximadamente las reglas gramaticales, algunas de ellas con grandes habilidades para la oratoria, sin olvidar aquellos individuos que utilizan el lenguaje escrito como medio para la expresión

de sentimientos; por ejemplo, los poetas, abogados, dirigentes políticos, psicólogos, políglotas, compositores de canciones, docentes, entre otros.

De acuerdo con Gardner (*ob.cit.b*), el desarrollo de las habilidades lingüísticas tiene lugar desde los primeros años de vida, cuando el niño es capaz de emitir sonidos para comunicarse. A medida que va adquiriendo destrezas para utilizar el lenguaje, pasa de utilizar sonidos, a unir palabras para formar frases; posteriormente, evoluciona hasta formular preguntas y oraciones con mayores aciertos sintácticos, para finalmente, establecer una comunicación más fluida, lo que hace suponer un proceso orgánico, progresivo, que se fundamenta en formas y reglas de orden fonético, sintáctico, así como gramatical.

De allí que, es posible inferir que la inteligencia lingüística tiene fuertes implicaciones psicológicas y cognitivas, todo lo cual parece ofrecer un importante orientación a nivel formativo, pues refiere una habilidad presente desde los primeros años de vida, que evoluciona de manera progresiva desde los diversos estímulos, pero también a partir de las necesidades propias del individuo, que involucra dinámicas fonéticas, gramaticales, sintácticas y semánticas, razón por la cual el escenario escolar, debe ofrecer los instrumentos y oportunidades óptimas para su desarrollo, por ejemplo a través de la lectura y escritura como procesos que favorecen el avance lingüístico del individuo.

En razón de todo esto, es posible decir que la Teoría de las Inteligencias Múltiples, hizo posible ampliar el saber referencial de la investigadora en relación con la concepción, los elementos, las características más resaltantes de la inteligencia lingüística, la cual está estrechamente relacionada con lo problémico que dio forma y sentido al objeto de estudio de esta investigación, todo lo cual favoreció el establecimiento de una visión inicial sobre el fenómeno.

Teoría del aprendizaje por conceptos

Tomando como referencia los planteamientos anteriormente descritos, resultó pertinente resaltar en este apartado algunos aportes realizados por Bruner (2001), quien desde sus estudios sobre la mente del ser humano, expone la idea de la construcción de conocimientos a partir del procesamiento cognitivo de la información. Así, el autor estableció algunos criterios para estudiar el desarrollo de las habilidades intelectivas, y asume éstas como parte de un sistema de funciones detalladas, donde influye el lenguaje, así como la cultura, en las formas de pensamiento resultantes, lo cual establece una importante orientación para el proceso de formación fundamentado en el aprendizaje mismo.

En esto, se plantea que el aprendizaje de conceptos, tiene su origen en la representación de la experiencia, pero además en la elaboración de categorías, razón por la cual, Bruner (*ob.cit*) señala, “El aprendizaje se basa en la categorización o procesos, mediante los cuales se simplifica la interacción con la realidad a partir de la agrupación de objetos, sucesos o conceptos...” (p. 25)

Desde allí, puede decirse que la representación de la realidad está referida al almacenamiento de experiencias en la memoria, para lo cual estableció tres sistemas básicos de representaciones, definidas como herramientas manipulables utilizadas con el fin de lograr objetivos, así como para realizar tareas u operaciones mentales. La primera de estas representaciones, es denominada representación enactiva, referida al conocimiento por medio de la acción, y a aquellos conocimientos que pueden repetirse en situaciones diversas; además, se hace mención de la representación icónica, relacionada con las imágenes y dibujos, donde se considera las imágenes como una forma de simbolizar eventos; finalmente, la representación simbólica, refiere aquella que se manifiesta mediante el uso de sistemas formales como el lenguaje. (Camargo y Hederich, 2010)

Desde lo anterior, la Teoría de Aprendizaje por Conceptos, sostiene que estos tipos de representación se desarrollan a medida que los niños van creciendo cognitivamente, de allí la importancia asignada al proceso educativo, como sistema encargado de orientar la evolución de las habilidades de los estudiantes, a partir de estímulos que involucren las diversas representaciones presentes en la experiencia del individuo.

En este sentido, es importante mencionar que el proceso de categorización comprende, de acuerdo con Bruner (*ob. cit*), una de las formas de conocimiento más básicas utilizadas por el hombre para adaptarse a su entorno, además de ser un proceso a partir del cual, como se mencionó anteriormente, "...se reducen los resultados obtenidos a través de la interacción con la realidad..." (p. 16); en otras palabras, la construcción de categorías permite al estudiante elaborar nuevos saberes, los cuales se transforman cuando interactúan con el contexto, concibiéndose así una acción creativa en la que los esquemas intelectivos previos, fundamentan nuevos significados que permiten la estructuración de las experiencias, así como también, realizar clasificaciones de objetos, fenómenos o conceptos, de allí que el aprendizaje sea un proceso dinámico de aproximaciones sucesivas.

Así, puede decirse que el proceso de categorización puede ser visto por ejemplo, a través de la elaboración de hipótesis, como esquema perceptivo inicial desde la información seleccionada por el sujeto, para lo cual se establecen tres etapas fundamentales: la formulación, asociada con las características que conforman la categoría o hipótesis, la cual va cambiando a medida que se van dando nueva información; la entrada, particularmente de información que proviene del ambiente; y la verificación, que dependerá de factores sociales y afectivos que intervienen en todo el proceso de elaboración.

Con base en lo anterior, Brunner (*ibíd*), estableció dos tipos de categorías denominadas identidad y equivalencia, como entidades intelectivas involucradas en el procesamiento de información. de dar

respuestas comunes ante una serie de objetos, donde la primera tiene que ver con la clasificación de estímulos, datos, o características semejantes entre situaciones; la segunda, se refiere al conjunto de cosas que se pueden considerar diferentes, aún cuando forman parte del mismo, en otras palabras, esta categoría está determinada por aquellas cosas que son nuevas, y tratan de acomodarse en los sistemas de categorías previamente establecidos.

Visto así, la categorización permite la creación de un conjunto de mecanismos preliminares que reducen la necesidad de asimilación constante, pues la conceptualización de atributos, hace posible que las categorías ya constituidas sean utilizadas para obtener posteriores aprendizajes, pero también, facilita una vía para elaborar procedimientos ante situaciones inciertas.

De manera que, el aprendizaje en términos de entrada, procesamiento y salida, por ejemplo a través del proceso de categorización planteado por Brunner (*ibídem*), se apoya en un comportamiento específico caracterizado por el análisis individual de datos, información, hechos, cosas, dirigidos a construir aproximaciones conceptuales progresivas, donde a su juicio resulta fundamental, "... la ayuda de estrategias ideales que permitan adquirir conceptos de la vida cotidiana de manera sencilla..." (p. 35); es decir, el establecimiento de mecanismos formativos pertinente con el proceso descrito, lo cual hace visible la necesaria fundamentación didáctica, desde la naturaleza constructiva que implica el aprendizaje.

Por todo esto, el planteamiento teórico referido resultó un apartado vinculante con el presupuesto teórico aquí articulado, pues permitió analizar una visión científica contemporánea sobre el aprendizaje y el papel del lenguaje en el mismo, donde ambas instancias resultan incididas por la dimensión cognitiva que plantea una realidad intelectual, más allá de la simple reproducción de contenidos académicos, enfocada hacia el redescubrimiento del aprendizaje y la participación activa del estudiante en la construcción del mismo.

Teoría del Desarrollo del Lenguaje

El lenguaje se concibe como la principal vía de relación e interacción entre los seres humanos, que ha permitido a distintas sociedades evolucionar y preservarse con el paso del tiempo, pues se constituye como una herramienta primordial para la comunicación, a partir de la cual se establecen vínculos entre todos los miembros de las sociedades, quienes, por su condición humana, han creado su mundo, su propia historia y su cultura.

En este sentido, pueden apreciarse diversas teorías científicas que procuran explicar cómo funciona el lenguaje humano, así como el desarrollo del mismo, donde algunos autores sobre el tema, plantean que el lenguaje es una herramienta que define el pensamiento; mientras que otros lo asocian con una característica conductual, producto de la interacción social; finalmente, otros más señalan el lenguaje como una capacidad innata del ser humano, que evoluciona conforme la necesidad de comunicación e interacción colectiva.

Precisamente, esta última concepción sobre el lenguaje, es una de las principales ideas planteadas por Chomsky (2003a), cuando afirma que la existencia de la facultad del lenguaje se debe a la presencia de "...una parte del cerebro, o de la mente, que se dedica específicamente al conocimiento y al uso del lenguaje. Se trata de una función particular del cuerpo; es una suerte de órgano lingüístico." (p. 18); así, puede decirse que el lenguaje como habilidad está presente desde el momento del nacimiento, radica en la mente del ser humano, y existe con el propósito fundamental de apropiarse de las formas comunicativas comunes en el entorno inmediato, el cual está en permanente evolución, excepto en aquellos casos en los que se presentan condiciones biológicas que impiden el desarrollo óptimo del mismo, pero en general, representa una facultad propia de los seres humanos desde su naturaleza antropológica.

Así, la teoría de desarrollo lingüístico de Chomsky (*ob.cit.a*), plantea que el lenguaje es producto de dicha facultad lingüística, y por tanto, requiere de otros sistemas cognitivos que permitan registrar, almacenar, así como acceder a la información, es decir, un sistema de actuación que posibilite la interpretación, comprensión y uso efectivo de la lengua en situaciones comunicativas reales, el cual va cambiando debido a los procesos de desarrollo internos, además de las experiencias extrínsecas del sujeto.

De allí que, según el autor citado, en cuanto su proceso de desarrollo es posible distinguir dos tipos de categorías, que en general permiten el acceso a los distintos tipos de información almacenadas en los sistemas de actuación, tal como lo son el sonido y el sentido, donde el primero hace uso de la información para articular el acto comunicativo, mientras que el segundo, facilita la expresión del contenido o esencia mismo del lenguaje, por ejemplo, la socialización de ideas, pensamientos, entre otros.

Por todo esto, puede decirse que la facultad lingüística le concede al individuo la oportunidad de utilizar correctamente sus sistemas de actuaciones, en este caso, a partir de la comprensión de un infinito número de oraciones gramaticalmente correctas, todo lo cual es denominado competencia lingüística, entendida de acuerdo con Chomsky (2004b), como "...el conocimiento que el hablante – oyente tiene de su propia lengua." (p. 6); en otras palabras, supone entonces la presencia de una persona que si bien hace uso del acto lingüístico, también es conocedora de los principios, elementos, reglas, de carácter lingüístico, que constituyen la fonética y la gramática.

Desde esta perspectiva, tanto la actuación, como la competencia lingüística, implican el reconocimiento del sistema de pautas y normas propias del lenguaje, como parte de los procesos mentales intangibles de cada individuo, que de forma holística parecen accionarse al momento del acto comunicativo con otros, permitiéndoles producir y entender innumerables oraciones, además de influir en la adecuación

de comportamientos, así como actuaciones, de forma pertinente (Martínez, 2006).

Esto, parece resaltar un elemento altamente discutible en los entornos académicos, es decir, el enfoque netamente gramatical de esta teoría lingüística, donde si bien se otorga un interés principal por el lenguaje como capacidad innata, su competencia en términos de desempeño y conocimiento de las reglas gramaticales, centradas en el hablante – oyente son ideales, pero con limitada consideración de otras formas, así como expresiones, de carácter lingüístico que también facilitan el acto comunicativo.

De esta forma, para Chomsky (*ob.cit.b*), el lenguaje es el dominio del conocimiento lingüístico, entendido en su planteamiento teórico como competencia lingüística, la cual se relaciona con la organización mental responsable de la producción de dicho conocimiento; en otras palabras, es una habilidad sustentada desde los saberes internos propios del lenguaje, fundados en los supuestos gramaticales que dan forma y sentido al órgano lingüístico, para así responder a la información que se presenta, como expresión directa de la actuación lingüística.

Por esto, autores como Trueba (2000), expresan que para comprender cómo se adquiere el lenguaje, es necesario establecer distinciones entre actuación y competencia lingüística, por cuanto la primera refiere una instancia asociada con el uso efectivo de los conocimientos, pero además, contempla la forma en cómo se construyen, e involucra también, otras capacidades mentales que determinarán la manera de utilizar las expresiones lingüísticas en una situación particular; mientras que la competencia lingüística, implica una habilidad innata que se desarrolla desde las primeras etapas de la niñez, relacionada ésta con la capacidad para asociar sonidos con significados desde ciertas reglas lingüísticas.

Desde allí, es importante hacer mención de las ideas expresadas por Chomsky (1976), especialmente en cuanto las pautas

de carácter lingüístico antes mencionadas, entendidas desde su planteamiento teórico como gramática generativa, esto es, "... reglas que especifican las cadenas bien formadas de mínimas unidades de función sintáctica y asignan información estructural..." (p. 5); es decir, un conjunto de normas referidas a la conexión entre una palabra y el efecto esperado desde ella, lo cual refleja la actuación del hablante oyente, y demuestra en general el dominio correcto de su competencia.

Tomando en cuenta los planteamientos anteriores, la teoría de desarrollo lingüístico, representó una orientación teórica esencial para la presente investigación, ya que otorgó una perspectiva científica sobre el proceso de apropiación, pero además del desarrollo, del lenguaje, donde más allá de ser un acto espontáneo, el mismo representa una habilidad orgánica del ser humano, que evoluciona conforme las necesidades comunicativas, y se consolida gracias a conocimientos, habilidades, desempeños, de carácter fonético, gramatical, sintáctico, de fundamental referencia para el abordaje del proceso de aprendizaje en el área de lengua castellana, especialmente en cuanto la lectura en el nivel de educación básica primaria

Teoría del Acceso al Significado

Tal como puede apreciarse desde los planteamientos anteriores, el desarrollo lingüístico, así como el acto lector, representan entidades conformantes de un proceso altamente complejo, que suponen la activación de habilidades cognitivas, desde donde tiene lugar la decodificación de signos y símbolos, pero también, la generación de interpretaciones, así como significados, producto de intercambio de contenidos, ideas, pensamientos, valoraciones entre el lector y el texto mismo, el cual inicia con la percepción de códigos, y se dirige hacia la conformación de significados como determinantes esenciales del acto lector. (Goodman, 1989).

Por esto, el aprendizaje de la lectura ha sido considerado actualmente como el desarrollo de la capacidad de reconocer palabras

para agruparlas y así obtener inferencias significativas, razón por la cual emergen diversas teorías que procuran explicar el aprendizaje de la lectura, así como las habilidades cognitivas que intervienen en la elaboración de significados a partir de la palabra escrita, con la intención de favorecer marcos comprensivos que dan cuenta de la interacción entre lenguaje y pensamiento, como elementos esenciales del acto lector.

Desde esta perspectiva, los planteamientos relacionados con la Teoría del Acceso al Significado desde la Doble Ruta propuesta por Coltheart (1978), hace referencia a un modelo articulador de los códigos ortográficos propios del vocabulario y los códigos fonológicos del mismo, donde se explica que el proceso lector tiene su origen a partir de la existencia de dos vías que dan acceso a la interpretación de la palabra escrita: la ruta fonológica y la ruta léxica.

En este sentido, puede decirse que la ruta fonológica, expresa un camino desde el cual la lectura implica el uso de las reglas para separar las expresiones escritas en palabras, y posteriormente en unidades más simples, hasta llegar a la segmentación fonológica, que permite el reconocimiento del sonido, para facilitar así el acceso al significado de palabras conocidas, que conforman el banco de saberes propios del lector.

De otra parte, el acceso a los significados desde la lectura a partir de la vía léxica, consiste en visualizar la palabra para comprender sus características más relevantes, con la intención de identificar sus elementos gráficos, para así poder acceder a su representación en el léxico mental, en donde se almacena la información relacionada con el deletreo de las mismas, además de la articulación de los grafemas que forman las palabras, lo cual exige del reconocimiento suficiente de esas formas escritas por parte del individuo.

De manera que, la Teoría del Acceso al Significado desde la Doble Ruta, plantea según Gutiérrez (2004) la existencia de varias formas de leer una palabra, es decir desde una perspectiva visual (ruta

léxica) donde prevalece el reconocimiento de características visibles, o una perspectiva auditiva (ruta fonológica), a través de la percepción de fonemas asociados con letra o grupo de éstas. Visto así, el apoyo del lector en la perspectiva auditiva, plantea la decodificación de cada grafema en su respectivo fonema, cuyo dominio efectivo supone un lector competente, pero según el autor referido, su uso exclusivo requerirá de una inversión de tiempo suficiente que podría afectar la rapidez lectora, por lo cual la ruta léxica podría ampliar el proceso en sí, al involucrar de forma auxiliar el reconocimiento de las palabras presentes en léxico mental, con el fin de conformar los significados a lugar.

A saber de esto, la teoría de Acceso al Significado desde la Doble Ruta, supuso un referente importante para este presupuesto teórico, pues permitió analizar diversas formas mediante las cuales los estudiantes llevan a cabo el proceso de aprendizaje de la lectura, todo lo cual puede fundamentar de manera pertinente, el esquema de consulta necesario para acceder a las representaciones de los mismos sobre el proceso lector, pero además, enriquece la comprensión de las tendencias recurrentes que emergieron en torno a la conformación de significados, como elemento esencial de la lectura dentro del área académica de lengua castellana.

Teoría de los Imaginarios Sociales

Las sociedades modernas, son el resultado un largo proceso de evolución antropológica, donde cada uno de sus miembros, posiblemente motivados por su necesidad de interacción, han creado diferentes sistemas a través de los cuales puedan compartir sus conocimientos, sentimientos, visiones del mundo, con el fin de crear conciencias colectivas que pueden decirse, son la base cultural e intelectual que fundamentan la humanidad, consolidadas progresivamente a través del lenguaje y organizadas en diversos sistemas de creencias.

Desde esta perspectiva, dichos sistemas de ideas pueden definirse como representaciones colectivas que, en palabras de Moscovici (1979), "...está compuesta de figuras y expresiones socializadas. Conjuntamente, una representación social es una organización de imágenes y de lenguaje porque recorta y simboliza actos y situaciones que son o se convierten en comunes..." (p. 16), es decir, los imaginarios sociales constituyen la forma de organizar las impresiones individuales para consolidarlas en una conciencia colectiva sobre un objeto, como expresión auténtica.

En este sentido, es importante hacer mención de las ideas expuestas por Pintos (1995), para quien los imaginarios sociales, "...tienen como función lo que se podría concebir como la construcción y asignación de herramientas de percepción de las visiones compartidas..." (p. 13); en otras palabras, su función radica en el tratamiento de los recursos que se disponen para poder acceder a lo que se considera como realidad, esto con el fin de guiar a los individuos en la creación de significados que les permitan interpretar lo que sucede a su alrededor. Por ello, puede decirse que construir el imaginario social, no solo consiste en seleccionar elementos observados de manera subjetiva a través de los sentidos, sino implica la elaboración de pensamientos intra e inter personales sobre la realidad misma.

Por esto, cobra fuerza los planteamientos de Moscovici (*ob.cit*), cuando refiere que los imaginarios sociales pueden concebirse como grupos de afirmaciones, reacciones, puntos de vista particulares, que tienen lugar desde los mecanismos de objetivación y anclaje. De allí que, la objetivación está relacionada con la forma de "...hacer real un esquema conceptual." (p.75); es decir, tiene que ver con la construcción de un conjunto de conocimientos sobre el objeto representado, a partir de procesos de selección de la información de acuerdo con las normas establecidas por cada grupo cultural, lo cual

deriva en una estructuración de interpretaciones comunes que dan paso a ideas y significados concretos.

De otra parte, el anclaje permite integrar los significados elaborados a los sistemas de ideas ya establecidos, modificando el conocimiento empírico, en un saber útil para los individuos que conforman las sociedades. En consecuencia, puede decirse que la interacción de estos mecanismos permite comprender, pero también establecer, los conocimientos colectivos característicos de las entidades sociales sobre un objeto particular, razón por la cual los imaginarios colectivos establecen un importante referente para estudios científicos de carácter interpretativo, donde se busca acceder a las esencias trascendentes de un fenómeno.

Por tanto, puede decirse que los imaginarios sociales, plantearon una orientación teórica que orientó el acceso y análisis de los factores perceptivos que formar parte del fenómeno aquí estudiado, tal como lo afirma Jodelet (1986), cuando plantea que los imaginarios sociales están constituidos por "...fenómenos múltiples que se observan y estudian a variados niveles de complejidad individuales y colectivos, psicológico y sociales." (p. 469); los cuales, una vez incorporados en el sistema subjetivo, forman parte de un conjunto de interconexiones que suponen una visión particular de la realidad.

En consecuencia, la autora referida indica que los imaginarios sociales están relacionados con la manera en cómo los individuos entienden los fenómenos cotidianos, que desde las características del entorno y los referentes colectivos, se establecen como conocimientos del sentido común, afianzados desde la historia cultural, la naturaleza familiar y el proceso educativo, en términos de un saber socialmente compartido. (Jodelet, *ob.cit*)

En este sentido, vale la pena mencionar que sumado a la objetivación y anclaje expuesto por Mosvovici (*ibídem*), la cual refiere la orientación que se pretende asumir en el desarrollo posterior a esta intención investigativa, la autora referida en el párrafo anterior,

establece diversas maneras para construir los imaginarios sociales, donde figura inicialmente la actividad mental mediante la cual el sujeto elabora su representación; la segunda, está relacionada con el significado que el sujeto otorga a su experiencia propia.

Seguidamente, un tercer enfoque que resalta los imaginarios como el resultado de la comunicación y de las representaciones como forma de discurso; además de una cuarta forma, que refleja la actuación del sujeto como representación de las normas institucionales del lugar donde habita; posteriormente una quinta visión referida al efecto de las relaciones entre los grupos y, finalmente, un enfoque orientado hacia el conocimiento de los esquemas establecidos.

Para cerrar, es importante mencionar que la Teoría de los Imaginarios Sociales, representó un referente vinculante con la naturaleza epistemológica de esta investigación, pero además, pertinente con el producto epistémico construido, pues éste tuvo lugar y sentido, gracias al sistema de ideas de los estudiantes en cuanto el aprendizaje de la Lengua Castellana, como una forma de conocimiento que facilita la profundización comprensiva del objeto tal y como se presenta desde la realidad fenoménica.

Referentes Conceptuales

Aprendizaje

El elemento esencial en este apartado, está referido al aprendizaje humano considerado el referente medular de esta tesis doctoral, razón por la cual fue primordial la profundización sobre este objeto, así como en aquellos factores que en él intervienen, además de las formas asociadas con su desarrollo, donde se aprecian diferentes nociones, características, estilos, tipos y estrategias de aprendizaje, lo que amplió la visión inicial de este presupuesto.

En este sentido, es importante comentar inicialmente que la palabra aprendizaje según el Diccionario de la Real Academia Española (2014), hace mención de la “*Acción o efecto de aprender algún arte, oficio u otra cosa. Adquisición por la práctica de una conducta duradera.*”, cuya etimología tiene su origen en el latín *disco, didici, discere, discitum*, que significa aprender, lo cual estableció una acepción asumida por filósofos clásicos para distinguir a discípulos que aspiraban adquirir saberes por medio de los sentidos, o a través de la razón, cuyo resultado podría enriquecerse a través de la reflexión, en términos de la corriente racionalista. Luego, el empirismo considerado como una segunda postura que fundamenta el aprendizaje, expresó que el conocimiento se obtiene solo a través de la experiencia, preponderando que el aprendizaje era el resultado del contacto con el mundo exterior, siendo este la fuente de todo conocimiento.

Así, progresivamente en el tiempo fue emergiendo posturas como el estructuralismo y el funcionalismo, donde la primera se resaltó la creencia que la conciencia humana era el área exclusiva donde radicaba la formación de las estructuras mentales; mientras que el funcionalismo, se estableció como una postura asociada con la relevancia de los procesos mentales y las conductas en el aprendizaje, como esquemas orientadores del comportamiento de los individuos en su entorno.

En esto, puede decirse que ambas corrientes filosóficas representaron por décadas, elementos de primer orden para explicar el proceso de aprendizaje, y que posiblemente dio paso al conductismo como principal corriente de pensamiento gobernante en cuanto el análisis del aprendizaje, que a pesar del surgimiento de la psicología cognitiva, parece continuar presente en algunos escenarios escolares. Así, progresivas corrientes de carácter psicológico, establecieron desarrollos que dan cuenta del aprendizaje como actividad cognitiva, donde las interacciones sociales tienen importantes incidencias.

Por todo esto, autores como Pozo (1989), comentan que durante muchos años, el término aprendizaje fue sinónimo de cambio de conducta, es decir, un término asociado con respuestas observables de la relación estímulo – respuesta, cuya implicación a nivel formativo se fundamentó en una idea netamente asociacionista del conocimiento y el aprendizaje. Frente a ello, la psicología cognitiva describe el aprendizaje en términos de un proceso que implica el desarrollo de una habilidad cualquiera; en otras palabras, un cambio en el organismo que se obtiene con el fin de mejorar la respuesta, pero además, favorecer la evolución de todas las habilidades intelectivas, lo cual establece que el aprendizaje más allá de una modificación conductual, es una construcción mental.

Desde esta perspectiva y considerando lo expresado en los apartados anteriores, una aproximación primaria, concibe el aprendizaje como un proceso primordialmente humano que implica el lenguaje para su estimulación, mediante el cual se construyen o modifican esquemas mentales, con el fin de alcanzar nuevas habilidades aplicables en diferentes situaciones, resultando en transformaciones duraderas, en razón de la práctica o de otras formas de experiencia (Schunk, 2012).

Esta idea, es reforzada por Ferreyra y Pedrazzi (2007) cuando expresan que, "...aprender supone construir el conocimiento a través de un proceso individual e interno en el que se adquiere significatividad...", y en general está dirigido, "... a desarrollar el potencial humano." (p. 36); lo cual refiere entonces, una acción de carácter intelectual que involucra la comprensión y estructuración de saberes inéditos, cuya intención está estrechamente asociada con la evolución de todas las posibilidades que el individuo pueda consolidar.

Al respecto, Díaz y Hernández (2013a), plantean que, tomando como referencia la tradición sociocultural, "...el aprendizaje humano dejó de ser un acto estrictamente individual y se redimensionó como una actividad esencialmente social al definirse como un cambio en la

participación sociocultural de los agentes en determinados contextos culturales o institucionales.” (p. 4); lo cual, permite denotar un proceso de construcción interna de significados, producto de las relaciones con el contexto y las situaciones que allí tiene lugar.

Hasta este punto, el aprendizaje en la actualidad se presenta como un proceso constructivo con fuertes implicaciones cognitivas, pero que además, tiene lugar desde la interacción con el contexto, a lo cual puede sumarse los planteamientos de Sáez (2018), para quien el aprendizaje es un proceso que ocurre en un tiempo determinado, durante el cual, el estudiante busca respuestas a una situación específicas.

Ante ello, el aprendizaje realmente efectivo según el autor citado, requiere de una serie de aspectos, entre los que tiene lugar las necesidades e intereses del aprendiz, sumado a la preparación previa del estudiante, pues afirma que el aprendizaje se dificultará hasta tanto el niño tenga disposición para construirlo. Sumado a lo anterior, otro aspecto tiene que ver con la creación de situaciones óptimas de carácter formal (ambientes escolares), e informales (ámbito familiar o el entorno social), que favorezcan el aprendizaje; y finalmente, se establece la interacción entre las situaciones de aprendizaje, las necesidades del estudiante y las metas establecidas, como factor necesario para la consolidación de este proceso.

Desde esto, es importante entonces ampliar la visión referencial hacía otros aspectos que podrían enriquecer este presupuesto, por ejemplo sobre los diferentes tipos de aprendizaje, en otras palabras, las formas características a partir de los cuales la persona codifica, transforma y retiene la información, (Pozo, 1989). Aquí, intervienen diversos aportes que dan cuenta de una diversidad considerable de tipologías, que en función del marco constructivista, puede hacerse referencia a las ideas de Díaz y Hernández (2010b), para quienes el aprendizaje corresponde con tipos denominados recepción y descubrimiento.

En el primer tipo, los autores establecen que el aprendizaje es un sinónimo de asimilación, es decir, aquel donde el estudiante recibe el contenido que deberá aprender, que generalmente viene acompañado de una cantidad importante de información, y es visto como el tipo de aprendizaje más utilizado en los salones de clase, en el cual la información es adquirida como un producto final, y que debe ser asimilado por el estudiante. Por otra parte, el aprendizaje por descubrimiento, refiere comúnmente explicación, aclaración e integración del conocimiento para evaluar su comprensión, dicho de otro modo, este tipo de aprendizaje es propio de procesos cognitivos superiores como la resolución de problemas, donde el contenido no se presenta de forma inmediata, por el contrario debe ser revelado por el escolar.

En relación con el aprendizaje por repetición, puede decirse que el conocimiento se adquiere de manera memorística y arbitraria, sin ningún tipo de significado para el estudiante, pero que puede crear bases para la construcción de nuevos saberes, los cuales pueden ser incorporados a los esquemas cognitivos ya establecidos, es decir, puede establecer fundamentos para elaboraciones realmente inéditas en término de conocimientos previos, que en palabras de Díaz y Hernández (*ob.cit.b*), "...es aquel que conduce a la construcción de estructuras de conocimiento mediante la relación sustantiva entre la nueva información y las ideas previas de los estudiantes." (p. 39); lo cual parece ampliar los tipos de aprendizajes referidos, en este caso en cuanto la incorporación del aprendizaje significativo, como un proceso constructivo soportado en los saberes iniciales y su conexión con datos recientes.

De forma adicional, los estilos de aprendizaje representan otro elemento de esencial consideración conceptual, de los que se pueden encontrar una amplia diversidad, pero puntualmente son definidos por Sáez (*ob.cit*), como un grupo de componentes que intervienen en el entorno donde se produce la situación de aprendizaje, y que incluyen

los factores cognitivos, motivacionales y biológicos por medio de los cuales, los alumnos interactúan con lo que van a aprender. Los estilos de aprendizaje se relacionan con las formas conductuales, así como con las preferencias individuales a la hora de aprender.

Desde esta perspectiva, vale la pena hacer mención complementaria de los argumentos expuestos por Ramiro y otros (2010), para quienes los estilos de aprendizaje son procedimientos frecuentes, utilizados por los estudiantes para determinar las mejores maneras por las que puedan percibir, recordar, pensar y solucionar problemas, de allí que su conocimiento cobra especial relevancia entre los estudiantes en cuanto sus preferencias constructivas, pero también, refieren una orientación clave para la adaptación didáctica del maestro.

A saber de esto, los estilos de aprendizaje pueden ser considerados como preferencias individuales a la hora de aprender, por lo que existen variadas clasificaciones de los mismos, cuya clasificación de acuerdo con Kolb (1984) refiere el estilo convergente, divergente, asimiladores y acomodadores; el primero, radica en la aplicación de ideas con un sentido práctico, razón por la cual está enfocado en el razonamiento deductivo y la experimentación, desde donde las personas se caracterizan por ser poco sensibles, inclinadas mayormente al tratamiento de datos, o procedimientos técnicos.

Contrario a este estilo de aprendizaje, se encuentra el estilo divergente, caracterizado por un pensamiento concreto de carácter reflexivo, donde se consideran diversos puntos de vista, mostrando compromiso por el aprendizaje, cuyos usuarios resultan regularmente individuos emotivos, e interesados por las relaciones interpersonales. Además, se presenta el estilo acomodador, como una tendencia que prepondera la experimentación y la práctica, donde los estudiantes aquí caracterizados, suelen tener un amplio sentido de adaptación e improvisación. Finalmente, el estilo asimilador, refiere un marco integrador de alto desempeño cognitivo, e involucra regularmente a individuos mayormente perceptivos, con la habilidad de relacionar

datos, estímulos, observaciones, percepciones, que a juicio de Sáez (*ob.cit*) se logra gracias a la conexión entre el pensamiento abstracto y reflexivo.

Visto así, los estilos de aprendizaje en términos de preferencias del escolar, puede ampliarse aun más en razón de las acciones que cada uno lleva a cabo desde los modos característicos descritos, donde parecen figurar entonces las estrategias de aprendizaje, utilizadas para organizar y dirigir la acción de aprender, esto con el fin de construir nuevos conocimientos, o fortalecer los que ya se poseen.

Desde allí, vale mencionar las ideas desarrolladas por González (2003), quien concibe las estrategias de aprendizaje, "...como un conjunto interrelacionado de funciones y recursos, capaces de generar esquemas de acción que hacen posible que el alumno se enfrente de una manera más eficaz, a situaciones generales y específicas de su aprendizaje...", razón por la cual, "El alumno, al dominar estas estrategias, organiza y dirige su propio proceso de aprendizaje..." (p. 3); en otras palabras, establecen un marco operativo que facilita las construcciones intelectivas de acuerdo con sus preferencias, cuya comprensión permiten una mayor conciencia sobre el aprendizaje.

Por su parte, Díaz y Hernández (*ibíd.b*), también ofrecen una visión sobre las estrategias de aprendizaje, al concebirlas como una serie de actividades consientes, e intencionalmente, controladas por el aprendiz para construir un aprendizajes significativo, lo cual exige de una reflexión inicial sobre las acciones previas de mayor resultado, así como también de la selección inteligente de procedimientos, sin olvidar la asistencia en diversos procesos mentales que interactúan entre sí, cuando todo esto se desarrolla.

Además, los autores referidos en el párrafo anterior, establecen también una clasificación propia sobre estrategias de aprendizaje, entre las que se encuentran las estrategias de recirculación, relacionadas con la repetición de la información hasta tanto el aprendiz adquiere el conocimiento de manera memorística, útiles para contenidos que no

requieren elaboraciones significativas, dirigidas al logro de esquemas memorísticos; las estrategias de elaboración, radicadas en la integración de conocimientos previos y la nueva información, que facilitan un desarrollo de significados de mayor amplitud; y finalmente, las estrategias de organización, entendidas como acciones dirigidas a reorganizar la información, con el fin de representar los insumos necesarios para la construcción de conocimientos, que deriva en un sentido mayormente pertinente sobre lo que se aprende.

De esta forma, el aprendizaje en términos de un proceso constructivo de carácter intelectual y social, originado desde los estímulos externos, que desencadenan diversas articulaciones cognitivas, donde se evidencian diversos tipos, así como preferencias que orientan la activaciones de acciones disímiles, representó entonces un referente fundamental sobre objeto de estudio de esta investigación, que desde lo descrito, conforma un marco de revisión inicial que favoreció tanto las pautas consultadas, como la contrastación propia del procedimiento de análisis desplegado.

Lectura

Comúnmente, el acto de leer es definido como el proceso de reconocimiento de las letras y fonemas presentes en un texto escrito, los cuales son reproducidos en forma oral. Sin embargo, diversos planteamientos consideran que la acción de leer va más allá de la decodificación de sonidos, es decir, de la simple sonorización de las letras, razón por la cual resaltan que el proceso de lectura requiere de la interacción constante entre el lector y el texto, donde el primero protagoniza el proceso desde la activación de una serie de habilidades que le permiten construir significados.

Al respecto, Solé (1987) expresa que tal planteamiento requiere la participación de un lector eficaz que utilice sus competencias lingüísticas y cognitivas, además de sus conocimientos previos, así como algunas estrategias que le permitan dar sentido a lo que lee, pero

también resulta importante precisar oportunamente objetivos que orienten la lectura, pues de esto dependerá la interpretación que se haga del texto.

En esos términos, la autora citada expresa que leer desde la visión interactiva, "...es el proceso mediante el cual se comprende el lenguaje escrito." (p. 18); en otras palabras, puede decirse que la lectura si bien implica la decodificación de signos y símbolos, también involucra esencialmente la construcción de significados, donde posiblemente tenga presencia la dinámica intelectual del sujeto, por ejemplo a partir de comparaciones y asociaciones para evaluar las propias ideas, experiencias, pensamientos e informaciones, destinadas al acto comprensivo.

Por esto, puede decirse que la lectura es un proceso activo, dinámico, pero sobre todo dialógico, en donde según Ríos (2014) participan e interactúan cuatro elementos que son el emisor (escritor), el receptor (lector), el mensaje (texto escrito) y el contexto en el cual se desarrolla la lectura. Así, estos elementos se conectan de forma recurrente en torno a la esencia escrita, todo lo cual inicia con la interpretación de símbolos que origina la construcción de significados, a causa de las relaciones entre el mensaje, la experiencia y la competencia lingüística, pero además, en atención del contexto mismo, lo cual resalta indirectamente la decodificación y la interpretación como habilidades de necesaria consolidación en cuanto la lectura.

De manera que, aun cuando el enfoque actual de la lectura está dirigido a la comprensión y elaboración de significados del texto escrito, es importante, como se dijo anteriormente, que exista un conocimiento básico de la palabra para que el proceso lector mismo evolucione, constituyéndose ese primer momento como el período denominado protoalfabético, en el cual según Contreras (2004), plantea los primeros indicios de desarrollo de la conciencia fonológica, donde progresivamente se desarrolla la habilidad para reconocer los sonidos

de la lengua materna, y se consolida el reconocimiento de las letras con su respectivo fonema.

Desde el autor citado, también puede hacerse mención del período logográfico, a través del cual el niño inicia un proceso de reconocimiento visual de las palabras familiares, donde es común la dificultad en cuanto la asociación palabras nuevas que distan de la estructura mental del infante, pero en general aquí, aprende las relaciones entre grafemas y fonemas, regularmente a partir de estímulos visuales, fonológicos, que le permite avanzar hacia el período denominado fase ortográfica o de construcción de significados, donde el aprendiz puede ser capaz de precisar tanto el orden de las letras, como el sonido de cada una de ellas, sin olvidar la articulación de sílabas, así como palabras, además de su esencia significativa.

De acuerdo con Cuetos (2008), "...esta última etapa de la lectura se consigue y perfecciona a medida que el lector lee las palabras una y otra vez, ya que finalmente termina formando una representación léxica de esas palabras." (p.176); visto así, puede decirse que en esta fase el ejercicio lector es fundamental, pues desde esa acción recurrente tendrá lugar la identificación morfológica y la pronunciación, tendientes al reflejo significativo producto de lo leído, pero que a juicio del autor referido, el limitado dominio de esta etapa durante el proceso lector, si bien no impide que se desarrolle el mismo, sí podría generar posiblemente una lectura más lenta que perjudicará la comprensión de los textos.

Por todo esto, es posible inferir que la lectura lejos de ser un acto mecánico, representa un proceso con profundas implicaciones cognitivas, tal como lo afirma Contreras (*ob.cit*), cuando comenta que este proceso lleva consigo un mecanismo amplio de articulación entre pensamiento y lenguaje, que implica la decodificación, así como la comprensión de los textos, pero también la reflexión sobre los mismos, con el fin de utilizar la información escrita conforme intereses personales o colectivos, superando con ello lo la simple reproducción

de sonidos, en consonancia con los actuales requerimientos sociales dinámicos y globalizados.

Ante esto, Cassany (2019) propone que la forma de responder a muchas de las demandas sociales contemporáneas, es precisamente mediante la formación de habilidades de lectura crítica de los ciudadanos, pues una persona con esas competencias, "...comprende autónomamente el propósito lingüístico, las intenciones pragmáticas y los puntos de vista particulares que subyacen a los discursos que le rodean." (p. 114), en otras palabras, un lector crítico aquel que logra desde la lectura, establecer la conexión entre la naturaleza de acto lingüístico, la esencia del contenido y el propósito con el cual se realiza.

Por ello, el autor referido, apoyado en los grados de lectura propuestos por Gray (1960), distingue tres niveles denominados: leer las líneas, leer entre líneas y leer detrás de las líneas; particularmente este último, asociado con el desarrollo de inferencias, a partir de la evaluación crítica del texto. De allí que, este nivel agrupa las habilidades para conocer las intenciones, es decir, la aproximación sobre el por qué, además el para qué, del conjunto escrito, que resulta en la conformación de una visión no expuesta por el autor del texto, y refleja un comprensión propia del mismo. (Cassany, *ob.cit*)

De manera que, la lectura crítica es un tipo de proceso que requiere de niveles más complejos de comprensión y demanda del lector, aportes personales relacionados con el texto, así como otras acciones vistas por ejemplo, desde la construcción a partir de la individualidad, la necesidad de conocimientos e informaciones previas, la formulación de preguntas sobre lo que el lector desea conocer, la investigación de argumentos, y por último, el carácter social a través de la divulgación de las ideas con otros, todo lo cual supone desempeños que superan la decodificación, así como la memorización, como fin único de la lectura, aun cuando éstas refieren partes constitutivas sobre las cuales el proceso se apoya.

En este sentido, es común que cada texto refleje la intención individual de su autor, la cual fue pensada en un lugar y momento determinado, por lo cual comprenderlo de forma crítica, implicaría probablemente la identificación de un conjunto de suposiciones desde las cuales el lector pueda interpretarlo. Desde allí, la lectura crítica se apoya en el significado desde el cual fue creado el texto, así como del reconocimiento del sistema de ideas y actitudes asumidas por el escritor, además de identificar los diferentes elementos discursivos, así como argumentativos.

Para dominar este tipo de comprensión, es necesario que el lector posea un manejo eficaz de su competencia lingüística, desde la cual podría comprender el funcionamiento de los diversos elementos léxicos y gramaticales utilizados. Por esto, para Cassany (*ibíd*) hablar de lectura crítica, es referirse a uno de los tipos de lectura más complejos y exigentes, en razón del alto nivel de interpretación que se requiere, así como también del dominio de habilidades lingüísticas, además, de conocimientos previos que el lector debe poseer para realizarla.

En consecuencia, es posible señalar que la lectura crítica se sirve de habilidades asociadas con el procesamiento de la información, así como de prácticas usuales que conlleven a la comprensión, análisis, reflexión del texto, con el fin de asumir una posición frente a este, por ejemplo desde la valoración de contradicciones, aciertos y conexiones propias del mensaje, ante lo cual Cassany (*ibídem*), plantea que la herramienta óptima para el desarrollo de la lectura crítica es la escritura, pues esta posee la virtud de ofrecer al lector la comprensión sobre cómo funciona el lenguaje.

Escritura

La enseñanza de la escritura, además de la lectura, ha sido comúnmente considerada como la función principal de los sistemas educativos, en diferentes partes del mundo. Sin embargo, autoras

como Ferreiro y Teberosky (1991), consideran que en el marco de la psicología genética y lingüística, estos procesos se dan en los niños mucho antes de iniciar la educación formal, pues éstos crean hipótesis originales sobre la base del sistema de representación propio, razón por la cual parecen manifestar, "...una maduración para el aprendizaje, y que esta maduración consiste en una serie de habilidades específicas susceptibles de medición a través de conductas observables." (p. 39); es decir, supone un fundamento previo que tiene lugar desde el nacimiento, y que puede ser valorado a partir del comportamiento del estudiante.

Así, parece oportuno mencionar que el término proceso, debe ser entendido como el recorrido intelectual realizado por el niño para entender las características, valor y funciones de la escritura misma, por cuanto ésta no es desarrollada de forma espontánea, sino construida durante un período prolongado de tiempo, que se caracteriza por estructuraciones transformadas y organizadas en conceptos a medida que se vuelven más objetivos.

Esto, es afirmado por Ferreiro y Teberosky (*ob.cit*), cuando consideran que los niños al llegar a la escuela, ya son poseedores de conocimientos espontáneos en torno a su lengua materna, y utilizan ello de manera inconsciente al interactuar progresivamente con diferentes formas de representación del lenguaje escrito, donde figuran diversos materiales impresos, tomando conciencia de que éste es una forma de comunicación. Así, cuando los niños inician la etapa escolar, refuerzan y desarrollan las interacciones con el lenguaje escrito a partir del conocimiento de los códigos que lo conforman, para luego acceder a las distintas formas de manifestaciones escritas.

En este sentido, Kaufman y otros (2000), exponen que es posible distinguir inicialmente en el proceso de escritura tres grandes períodos; el primero, refiere un momento en que el niño logra diferenciar la escritura de otras formas de representación, como los dibujos, donde a juicio de los autores referidos, los aprendices

“...pueden ir construyendo la idea de que la escritura sustituye a la realidad que representa.” (p. 18); en este caso, a través de figuras, dibujos, o cualquier tipo de trazos para escribir.

Más adelante, se hace mención del segundo período, donde el discernimiento hace posible establecer diferencias internas entre el sistema de escritura propio y el de los demás, para de esta forma avanzar hacia el tercer período, el cual inicia cuando se establecen relaciones de correspondencia entre la escritura y la pauta sonora del habla, denominada fonetización de la escritura, en donde se descubre qué clase de unidad (sílabas o letra), se corresponde con la palabra escrita para así iniciar con el momento silábico.

Así, el niño se inicia en la precisión de algunas sílabas de manera completa, donde se establece cierta correspondencia de lo que suena con lo que se escribe, asignando una grafía para cada sílaba, y finalmente, se abre paso a la conexión entre vocales, consonantes, sílabas, como elementos constitutivos de la palabras, lo cual brinda apertura al momento alfabético del proceso de escritura.

Sumado a esto, es importante decir que la escritura como proceso conformante del sistema de comunicación lingüística, consta al igual que el proceso lector, de cuatro elementos principales como los son emisor (escritor o hablante), receptor (lector u oyente), mensaje y canal, por lo cual resulta un proceso complejo del que han surgido varios modelos cognitivos dirigidos a su descripción, donde destacan las ideas expuestas Ríos (2014), quien resalta que la escritura refiere en primer lugar, la realización, que parte de un plan desde el cual se seleccionan y organizan las ideas para luego elaborar el texto, y finalmente realizar una revisión del producto obtenido, que en general exige ciertas estrategias, que pueden ser desarrolladas desde los primeros años de escolaridad.

Por ello, puede decirse que el valor de la escritura desde un enfoque cognitivo - comunicativo, evita asumirla como la copia de un modelo o técnica dirigida a la reproducción mecánica de trazos, pues

desde lo descrito en párrafos anteriores, además de poseer un aspecto perceptivo – motriz, el proceso de la escritura involucra una dimensión intelectual de alta interacción con otros procesos lingüísticos para su desarrollo y consolidación.

Así, la escritura fue asumida como una expresión lingüística, pero además como un proceso, donde intervienen diversos elementos textuales utilizados en un momento determinado, con el fin de comunicar ideas a un destinatario, cuya evolución radica desde el nacimiento y la necesidad del acto comunicativo, en conjunto con la lectura, como parte de un bucle recurrente donde ambos procesos se sirven de manera simbiótica, lo cual representó un referente vinculante, pero sobre todo importante, en cuanto el planteamiento problemático expuesto como base de esta tesis doctoral.

Aprendizaje de la lectura y escritura en el marco constructivista

El proceso constructivo de la lectura y la escritura en la actualidad, refiere una entidad contemporánea desarrollada desde la evolución conceptual misma del aprendizaje, que hoy destaca su génesis desde un conocimiento primario de la palabra desde su forma auditiva y visual de manera integral, considerando sus características fonéticas, pero también físicas en cuanto forma, tamaño, apariencia, en función del establecimiento, así como interpretación, de significados, lo cual implica una importante intervención intelectual, que sugiere un conocimiento complejo de la instancia lingüística.

De allí que, autores como Pellicer (2015), refieren la necesidad de establecer mecanismos auxiliares que favorezcan el aprendizaje de las letras desde su estructura más pequeña, con el fin de establecer correspondencias con los sonidos, para avanzar hacia el reconocimiento de los símbolos, que favorezcan simultáneamente su articulación escrita, todo enmarcado en construir significados. Sin embargo, es importante mencionar que muchas investigaciones en torno al tema, sugieren que la dinámica en torno a la lectura y escritura,

está anclada en la transmisión de saberes, lo cual ocupa un lugar predominante en la educación y comunicación, no sólo a nivel escolar, sino también en los espacios cotidianos en los que se desenvuelve el niño.

Frente a ello, la consideración de la naturaleza evolutiva e histórica del lenguaje, expresa que el niño iniciado en la escuela, trae consigo diferentes experiencias significativas relacionadas con el lenguaje, tanto oral como escrito, y es desde esa interacción que en las instituciones se debe enriquecer el proceso constructivo de la lectoescritura, pues las derivaciones teóricas propias del marco constructivista, destacan que el aprendizaje está estrechamente vinculado con las experiencias previas, así como con el contacto de los escolares con el lenguaje mismo, todo lo cual refiere la lectura y escritura como un proceso integral, complejo, de construcción e interpretación de significados de manera progresiva, pero también sostenida.

Al respecto, Lerner (2001), plantea que para enseñar lectura y escritura en las escuelas, se debe en primer lugar, plasmar en los diseños curriculares contenidos de enseñanza dirigidos no sólo a los conocimientos de la lengua y sus componentes, sino también al aprendizaje a partir de la elaboración de anticipaciones sobre el texto que se está leyendo, donde prevalezca la toma de notas, lecturas con propósitos diversos, la planificación de lo que se escribe, todo en consideración de los conocimientos que poseen las personas que desean aprender, donde también se hace necesario adecuar el lenguaje utilizado en relación con la situación comunicativa; es decir establecer una conexión pertinente entre la naturaleza del aprendizaje propio de la lectura y la escritura, junto con los propósitos didácticos, así como comunicativos, cuya comunión establecerá las bases de una educación efectiva.

Lo anterior, refiere para Lerner (*ob.cit*) una realidad imperativa de cualquier sistema escolar para favorecer, a su juicio, estudiantes

“...capaces de leer entre líneas y de asumir una posición propia frente a la sostenida implícita o explícitamente por los autores de los textos con los que interactúa...” (p. 40); pero al mismo tiempo, estimular escritores que comprendan que dicho proceso es “...largo y complejo, constituido por operaciones recursivas de planificación, textualización y revisión.” (p.41); en otras palabras, hace mención de la necesidad de evolucionar en cuanto las dinámicas seculares en torno a la lectura y escritura, para dirigirse hacia competencias de lectoescritura de mayor complejidad y pertinencia con el contexto actual, donde la dinámica comprensiva-crítica, parecen representar parte del aprendizaje esperado.

En este sentido, fue oportuno hacer referencia de algunos métodos en cuanto el aprendizaje de la lectura y la escritura, donde puede apreciarse una importante variedad de propuestas, que de acuerdo con Cuetos (2008), pueden ser divididos en dos grandes categorías denominados sintéticos y analíticos, que en general resumen principios, estrategias, acciones, planteadas en función de favorecer el proceso constructivo de acuerdo a las potencialidades del individuo.

Así, los métodos sintéticos están relacionados con el reconocimiento de unidades subléxicas (letras y sílabas), que finalizan en la identificación y comprensión de la palabra. Dentro de esta categoría, se encuentra el método alfabético que refiere el aprendizaje de las letras por sus nombres, como base para la construcción de palabras, donde la lectura y escritura se realizan de manera simultánea; adicionalmente, el método fonético está asociado con el aprendizaje a través del sonido de las letras en lugar de su nombre, donde la asociación entre pronunciación y representación resultan fundamentales; y el método silábico, resulta otro camino de aprendizaje dentro de esta dimensión, el cual se vincula con el reconocimiento, además de conformación, de sílabas cuya conexión originan palabras.

Para cerrar, los métodos analíticos o globales, contrarios a los sintéticos, inician directamente con la palabra, o frase, para determinar, analizar y comprender sus componentes. En esta categoría, se encuentran el método global, eclético, o de asociación léxica, mediante los cuales según Declory (1983), el niño aprende a leer "...como aprendió a hablar, espontáneamente al contacto con su madre, partiendo de lo vivido (la frase, la palabra), para distinguir sus partes y como en los otros ejercicios, recomponer las partes y combinarlas en nuevos conjunto lingüísticos." (p. 21); en otras palabras, la naturaleza de estos métodos es favorecer el uso de herramientas intelectivas, de acuerdo con su nivel cognitivo, para desarrollar la inteligencia abstracta, relacional, significativa, en función de la lectura y escritura.

Por todo esto, el proceso de aprendizaje de la lectura y escritura, representó una instancia de sumo valor para esta investigación, pues aquí se integran los elementos clave que dieron sentido al objeto de estudio, que desde lo descrito, involucra ideas, saberes y habilidades previas al ambiente escolar, que deben ser consideradas como un sustento inicial de las construcciones cognitivas que tiene lugar a través de diferentes métodos, que si bien se sirven del acto decodificador, buscan avanzar hacia la estructuración de significados, que permitan hacer uso efectivo de las recurrencias entre lectura y escritura.

Fundamentación Paradigmática del Estudio

En este apartado, se enuncia y desarrolla la visión paradigmática que orientó el desarrollo de este estudio, donde tiene presencia la dimensión epistemológica, ontológica, así como axiológica, desde las cuales se expone la visión particular sobre la ciencia compartida por la investigadora, en este caso, a partir del aprendizaje en el área de lengua castellana como objeto de estudio. Por tanto, se describen las siguientes perspectivas:

Fundamentación Epistemológica

La visión naturalista de la investigación científica, implica la generación de conocimientos desde una perspectiva interpretativa, que favorezca la comprensión de las prácticas y las situaciones, que sólo tienen significado desde las concepciones de las personas que experimentan el fenómeno de estudio, pues son estos quienes desde sus sistemas de representaciones, pueden dar cuenta de lo que ocurre en la realidad compartida.

Desde esta perspectiva, pero además, en función de las ideas expresadas por Martínez (1999), en el desarrollo de conocimientos de orden científico, "...se hacen necesarias ciertas normas, reglas o técnicas que ayuden a hacerlo más patente y claro" (p.121); por esto, fue fundamental asumir entonces principios de pensamiento racional, especialmente en atención de la naturaleza de fenómeno, pero también en vinculación con el interés de la investigadora, donde la cosmovisión subjetiva presente en la realidad fenoménica, facilitó la orientación comprensiva de sucedido en la realidad.

Por esto, la presente investigación se enmarcó en el paradigma interpretativo, que según Gil (2005) busca, "...comprender la realidad educativa desde los significados de las personas implicadas y estudia sus creencias, intenciones, y otras características del proceso educativo no observables directamente ni susceptibles de experimentación" (p. 10); en otras palabras, establece una visión del conocimiento científico dirigido hacia la interpretación de significados sobre los fenómenos en sus estados naturales, desde donde fue posible estructurar un comprensión profunda del objeto de estudio.

En sintonía con lo expuesto, se asumió el método fenomenológico como camino de investigación ajustado al paradigma interpretativo, desde el cual regularmente los investigadores pretenden estudiar las realidades a través de las concepciones internas del sujeto que las siente y experimenta, tal como son, sin modificaciones externas que puedan alterar su significatividad, para favorecer una comprensión

amplia de lo estudiado. Esto es por ejemplo, juicios de valor que afirman o niegan los sistemas de ideas expresados por los estudiantes en este caso, cuyos entendimientos a juicio de Sandín (2003), "...no pueden ser abarcados por explicaciones causales...", pues, "...solo pueden entenderse a la luz de los fines y las razones que las impulsan, que en este caso no son otras que el bienestar de las personas." (p.58); lo cual, representó entonces una opción metodológica pertinente para llevar a cabo el desarrollo investigativo aquí detallado.

Fundamentación Ontoepistemológica

Esta sección, está relacionada con la forma y la naturaleza del objeto estudiado, es decir, con la esencia del ser en cuanto es, como elemento central de lo problémico, fenoménico y epistemológico de la investigación. En virtud de lo anterior, el aprendizaje definido por Sáez (2018), como un proceso asociado al cambio de comportamiento significativo, en razón de la dinámica cognitiva, así como de la experiencia y el contexto, a partir de la estimulación sobre un objeto particular, constituyó el objeto de principal interés de este estudio

Dicho de otro modo, el ser de esta investigación, radicó en la construcción intelectual de saberes, así como comportamientos, resultantes de la relaciones entre el entorno, los esquemas mentales internos, además de la presencia permanente de nuevos insumos informativos, entendido todo esto como el aprendizaje desarrollado a partir del lenguaje en términos de la lectura, escritura y acto comunicativo en sí mismo.

Desde allí, el aprendizaje representó un elemento esencial para las derivaciones comprensivas configuradas por medio de los constructos epistémicos, el cual fue asumido inicialmente, como un proceso interno que ocurre paralelamente con el nivel de desarrollo biológico, psicológico y social del niño, que se facilita desde las ideas expuestas por Díaz y Hernández 2010, "...gracias a la mediación o interacción con los otros, por lo tanto es social y cooperativo..." (p. 36);

es decir, el aprendizaje representó aquí una estructuración intelectual, originada a partir de las relaciones sociales y culturales con otros, en correspondencia con el nivel de desarrollo cognitivo, pero también en atención de conocimientos previos.

En función de lo expuesto, puede decirse que considerar la presente investigación desde la perspectiva ontoepistemológica descrita, implicó profundizar en las esencias trascendentes del aprendizaje desde el imaginarios de sus protagonistas, es decir los propios estudiantes, donde el saber, la experiencia, las conexiones, contradicciones, relativas al imaginario subjetivo, representaron los insumos necesarios para poder describir, explicar y comprender el fenómeno asumido en el presente estudio.

Fundamentación Axiológica

El valor, como entidad inherente a la existencia humana, supone abstracciones relativas a la visión, razonamiento, así como comportamiento del hombre en cuanto ente, ser y deber ser, razón por la cual Yurén (2000) supone, "...la eticidad es la realización de los valores, y puesto que dicha realización es resultado de la praxis de los sujetos, podemos afirmar que la praxis es la fuente de valor..." (p.193); esto es, la presencia de una escala superior que parece precisarse desde la ética entendida como el deber ser, desde donde se concretan prácticas cónsonas con el valor de la metafísica sobre el bien como elemento transcendental.

Visto así, el aprendizaje como objeto de estudio, en este caso, desde el área de la lengua castellana, se asistió en la ética y la práctica que suponen la expresión visible del valor propio de los elementos que componen esta disciplina, especialmente en cuanto la lectura, la escritura y la práctica comunicativa en sí misma, todo lo cual inicialmente comienzan a desarrollarse a partir del reconocimiento fonológico, su práctica progresiva desde la interacción del individuo con el medio, estimula inconscientemente su consolidación como habilidad

humana conforme las representaciones comunes que construye el sujeto sobre ella.

De manera que, el aprendizaje relativo al área de la lengua castellana representa una instancia que estimula, pero además consolida, el ser inmanente del hombre en razón de su naturaleza interactiva social, donde la lectura, la escritura y la acción comunicativa fundamentadas en el deber de las prácticas, podrían desde las ideas expuestas por De la Pienda (1994) a develar una comprensión axiológica de profunda introspección donde, "...no sólo soy ser para mí mismo, sino que soy bien para mí mismo, valgo para mí mismo." (p.37).

Por ello, la fundamentación de esta investigación desde el plano axiológico, se asistió en cuanto la abstracción afable, ética y pragmática relativa al aprendizaje como proceso constructivo de saberes vinculantes con la lengua castellana, desde donde se estructuran de forma sostenida, todas aquellas competencias lingüísticas, así como comunicativas, que permiten al estudiante consolidarse como un miembro de valor para el contexto escolar, pero además, social.

CAPÍTULO III

MARCO METODOLÓGICO

Naturaleza del Estudio

En este punto, se realiza la descripción de elementos y procedimientos, mediante los cuales se pretendió dar respuesta a los objetivos inicialmente planteado. De allí, es preciso mencionar que esta intención investigativa se adscribió al paradigma interpretativo, lo cual denota un marcado apoyo cualitativo, donde la fenomenología fue el método que orientó el desarrollo del estudio, cuya información fue recolectada directamente del campo o contexto donde tuvo presencia el fenómeno.

En consecuencia, el paradigma interpretativo en términos de aquel marco de referencia donde la realidad es abordada mediante la interacción entre investigador e informantes, donde los discursos, impresiones, acciones, dan forma al fenómeno estudiado, y desde lo cual emerge un saber que fundamenta la comprensión suficiente de lo estudiado, (Piñero y Rivera, 2012), puede aquí estimarse como el referente que soportó la decisión de asumir esta orientación epistemológica, pues desde allí se planteó importantes opciones para aproximarse al aprendizaje desde la perspectiva misma de los estudiantes, como actores de primer orden.

De allí que, es vinculante hacer mención del enfoque cualitativo, el cual es definido por Taylor y Bodgan (1987), "...como la investigación que produce datos descriptivos: las propias palabras de las personas, habladas o escritas y las conductas observables" (p. 20); es decir, refirió una forma de conocimiento científico soportado por derivaciones

fundamentadas en elementos subjetivos, así como de las conexiones significantes entre éstos, cuya comunión favoreció la estructuración de un cuerpo de referentes que favorecen la comprensión del planteamiento problémico expuesto.

Desde esta perspectiva, puede decirse que el enfoque cualitativo permitió a la investigadora dirigir su atención hacia la visión particular, así como a las formas de pensamiento, inmersas en el fenómeno planteado, con el fin de apreciar tendencias subjetivas propias de los imaginarios sociales de los estudiantes en función del aprendizaje de la lengua castellana, además de sus propias concepciones sobre la comprensión lectora, como insumos esenciales de los constructos epistémicos desarrollados.

Considerando el contexto desde donde se obtuvo la información, es importante referir que esta investigación puede asociarse con un estudio de campo, entendido por la UPEL (2012), como:

...el análisis sistemático de problemas en la realidad, con el propósito bien sea de describirlos, interpretarlos, entender su naturaleza y factores constituyentes, explicar sus causa y efectos, o predecir su ocurrencia, haciendo uso de métodos característicos de cualquiera de los paradigmas o enfoques de investigación conocidos o en desarrollo. Los datos de interés son recogidos directamente de la realidad. (p. 18)

De esta forma, puede decirse que los datos fueron obtenidos directamente de la realidad en la que se manifiesta el fenómeno planteado, es decir, desde las experiencias y vivencias de los sujetos allí inmersos, a partir de las cuales se elaboró la aproximación epistémica, todo lo cual involucró un nivel explicativo, que de acuerdo con Hurtado y Toro (*ob.cit*), implicó un abordaje de, "...la realidad de múltiples maneras, privilegiando la acción práctica...", que permite finalmente, "...efectuar diferentes lecturas de la realidad contextual, buscando el sentido y el significado desde una historicidad específica." (p.50); por tanto, las derivaciones desarrolladas responden a una

dinámica racional que pretende brindar una comprensión suficiente sobre lo estudiado.

En todo esto, el método fenomenológico resultó el camino científico más pertinente con la adscripción paradigmática asumida, así como con el interés de la investigadora, pues el mismo se basa en el estudio detallado de los significados a fin de describir cada uno de los elementos que lo componen, para posteriormente realizar estructuras que representan las cosmovisión de los estudiantes, que se enfoca en palabras de Martínez (*ob.cit*) en realizar articulaciones descriptivas de la forma más, "...desprejuiciada y completa posible..." (p. 170)

Así, el aprendizaje de la lengua castellana, y su comprensión desde las representaciones soportadas en las referencias subjetivas e internas de los alumnos de educación primaria, representó una realidad que podía ser abordada desde el método fenomenológico, pues a juicio de Martínez (*ibíd*), este camino investigativo, "...respeto plenamente la relación que hace la persona de sus propias vivencias, ya que, al tratarse de algo estrictamente personal, no habría ninguna razón para pensar que ella no vivió, no sintió o no percibió las cosas como dice que las hizo." (p.170); es decir, considera las experiencias subjetivas, como insumos valiosos que pueden dar cuenta de lo vivido en torno al fenómeno planteado.

Por todo esto, para esta investigación, el método fenomenológico representó un elemento primordial, pues conforme lo expuesto, establece una forma racional para acceder y profundizar en la cosmovisión de los estudiantes, mediante la reconstrucción de percepciones, experiencias, tendientes a la comprensión de sus significados. Esto, implicó asumir la reducción de la información en términos de entidades soportadas por valores, actitudes, creencias, intereses, referencias, que constituyó en general una etapa previa de clarificación de los presupuestos. (Martínez, *ibídem*)

De forma adicional, también resultó importante la etapa descriptiva en el proceso desarrollado, referida a la descripción global

de la realidad estudiada, con el fin de establecer una visión individual y colectiva lo más auténtica posible; luego, la etapa estructural relacionada con el estudio de los elementos informativos emergentes de la aplicación de los protocolos informativos; finalmente, en la etapa de discusión de los resultados, que radicó en la articulación de las inferencias, así como hallazgos, derivaciones comprensivas y conclusiones resultantes del proceso investigativo.

Escenario de Investigación

La información que sentó las bases para la construcción de los referentes epistémicos, fue ubicada directamente en la realidad de los informantes, tal como se ha mencionado en apartados anteriores. Por tanto, el acceso al escenario de investigación refirió un elemento de importante consideración, que en este caso particular, se facilitó gracias a representar el espacio laboral de la investigadora, y favoreció a juicio de Ballén (2007), el contacto directo con los informantes, cuya permanencia suficiente, permitió acercarse lo más posible a sus diversas percepciones de vida.

En este sentido, se asumió como escenario de investigación la Institución Educativa Club de Leones, cuya sede principal está ubicada en las comunas 3 y 4, de la zona nororiental, sector San Luis, de la ciudad de San José de Cúcuta, Departamento Norte de Santander: Sin embargo, es importante mencionar que esta institución cuenta con sedes alternas en los barrios Alto Pamplonita, Santa Ana, La Unión, Boconó, y El Escobal, pertenecientes a los estratos 1 y 2.

En general, puede decirse que esta institución cuenta con atención educativa en los niveles de Preescolar, Básica Primaria, Básica Secundaria, Educación Media Académica y Técnica, atendiendo una matrícula general de 2023 estudiantes, donde el nivel primario representa la mayor cantidad de escolares, con un total de 977 estudiantes.

Sumado a lo anterior, es importante mencionar que la Institución Educativa Club de Leones, cuenta con diversas alianzas donde figura principalmente, el Programa PILO PAGA, desde donde el Ministerio de Educación Nacional concede créditos a los estudiantes de bajos recursos, para así fomentar el acceso a la Educación Superior; además, también cuenta con el Convenio SENA ME (Servicio Nacional de Aprendizaje y Ministerio de Educación Nacional), mediante el cual se busca fortalecer las competencias laborales para facilitar la continuidad en la cadena de prosecución, o la vinculación en el sector productivo y laboral.

Sin embargo, debido a la ubicación de las sedes de este Instituto Educativo, regularmente caracterizadas por vulnerabilidad y depresión económica, se presentó en consecuencia una gran variedad de situaciones de tipo cultural, social, familiar que suponen diferentes problemáticas en razón del rendimiento académico, entre las que se pueden mencionar las situaciones generadas en los espacios familiares, en razón del cierre de la frontera desde el año 2015, que ha generado desempleo, desnutrición, deserción escolar, así como también incidencias de orden administrativo-económico para la institución, ya que un gran número de estudiantes encuentran su lugar de residencia en las poblaciones de San Antonio y Ureña.

De allí que, el escenario seleccionado para la investigación represente un contexto socioeducativo con características diversas, en el que los estudiantes deben afrontar situaciones complejas que podrían comprometer su aprendizaje integral, como el consumo y ventas de sustancias estupefacientes, pandillas juveniles, violencia intrafamiliar, niveles de pobreza extrema, además de la presencia de bajos estándares éticos y morales en los núcleos familiares.

Informantes

La principal fuente de información de carácter subjetivo de esta investigación, radicó según Hernández y otros (2006) en, "...un grupo de personas, eventos, sucesos comunidades etc., sobre el cual se

habrán de recolectar los datos, sin que necesariamente sea representativo del universo o población que se estudia” (p.562).

Visto así, los informantes claves fueron representados por un grupo de siete (7) estudiantes, específicamente uno por cada sede del escenario de investigación, todos pertenecientes al quinto grado de Educación Básica Primaria, quienes se ajustaron a los siguientes criterios de selección previamente establecidos por la investigadora:

- a) Ser estudiantes de la Institución Educativa Club de Leones.
- b) Estar cursando el quinto grado de Educación Primaria en el mencionado Instituto Educativo.
- c) Participar en las actividades escolares online de forma frecuente.
- d) Poseer permiso de sus representantes o tutores legales para participar como informante en el estudio.

Técnicas e Instrumentos de Recolección de Información

Con base en los planteamientos anteriormente establecidos, se utilizó la entrevista como técnica de recolección de información, definida por Rodríguez, Gil y García (1999), como “...una técnica en la que una persona (entrevistador) solicita información de otra o de un grupo (informantes) para obtener datos sobre un problema determinado” (p.167); es decir, representó un mecanismo informativo pertinente con lo descrito anteriormente.

Así, la entrevista se asumió como medio para acceder a la información primaria, desde donde se obtuvieron datos, que en palabras de Hernández y otros (*ob.cit*), son conceptos, percepciones, imágenes mentales, creencias, emociones, pensamientos, experiencias, “...recolectados con la finalidad de analizarlos y comprenderlos y así responder a las preguntas de investigación y generar conocimiento.” (p. 583).

Ante ello, se pensó pertinente asumir el guión de entrevista semi estructurado como instrumento de recolección, pues según Hernández

y otros (*ibíd*) este tipo de herramientas informativas, "...se basan en una guía de asuntos o preguntas y el entrevistador tiene la libertad de introducir preguntas adicionales para precisar conceptos u obtener mayor información sobre los temas deseados..." (p.597); es decir, si bien representó un esquema previo, su naturaleza es organizar las pautas de consulta, sin limitar los posibles aportes adicionales del informante.

Procesamiento y Análisis de la Información

En este apartado, se describe el proceso que continuó después de contar con los protocolos informativos, el cual refiere para Rodríguez, Gil y García (*ob.cit*), "...un conjunto de manipulaciones, transformaciones, operaciones, reflexiones, comprobaciones que realizamos sobre los datos con el fin de extraer significado relevante en relación a un problema de investigación" (p. 200); en otras palabras, establece una etapa donde se realizan las pesquisas inductivas, además del contraste permanente de fuentes a diferentes niveles, tendientes a la interpretación e inferencias de las esencias significantes.

Por tanto, en esta investigación se asumió el procedimiento de codificación y categorización, argumentado por Strauss y Corbin (2002) como, "...una metodología general para desarrollar teoría derivada de datos recopilados de manera sistemática y analizados por medio de un proceso de investigación" (p.13); visto así, el procedimiento referido ofreció la oportunidad de detallar y contrastar los datos de forma frecuente, a través de la codificación abierta, axial y selectiva, con la intención según Martínez (1999), de desarrollar progresivamente "...regularidades que pueden explicar la conducta individual y grupal en forma adecuada" (p. 180).

De esta forma, el desarrollo de diversos niveles de análisis gracias al procedimiento de codificación y categorización, desde la importante densidad de información que posiblemente resulte luego de

las entrevistas, la investigadora requirió de la asistencia de una herramienta computacional que permitió organizar, pero también, almacenar todo lo concerniente, razón por la cual se utilizó el programa de aplicación denominado atlas.ti, versión 8.7, que a juicio de Muhr (2006), ofrece un entorno de trabajo dinámico, automatizado y oportuno, diseñado para apoyar la labor investigativa vinculante con la teoría fundamentada.

Criterios de Rigor Científico

En este punto, se describen algunas características que se CIENTIFICIDAD creyeron importantes para representar **la validez y credibilidad** del estudio llevado a cabo. Por ello, es importante mencionar que una investigación cualitativa cumple con los criterios de validez, de acuerdo con Martínez (*idídem*), "...si al observar, medir o apreciar una realidad, se observa, mide o aprecia esa realidad y no otra..." (p.182); en otras palabras, la pertinencia establece en este estudio un elemento de principal orden, el cual exigió la correspondencia del producto epistémico con los hallazgos y derivaciones resultantes de la información primaria recolectada, como expresión directa de los objetivos planteados.

Desde esta perspectiva, el criterio de validez como elemento primordial para evaluar el estudio, requirió del investigador una actitud activa frente al registro de la información, con el fin de recolectar los datos detalladamente, de capturar cada situación desde diversas perspectivas, y así poder analizarla e interpretarla objetivamente, sin menospreciar ninguno de los datos aportados, pero evitando que sus creencias propias, interfieran en la construcción resultante.

Además, la triangulación de la información, representó otra instancia de credibilidad importante, la cual juicio del autor citado, tiene que ver con la confrontación de los datos, especialmente en términos de informantes y presupuesto, lo cual fue posible establecer gracias al método de comparación constante implicado en la codificación y

categorización, a través de la codificación abierta, axial y selectiva. (Strauss y Corbin, 2002)

Finalmente, también se asumió el criterio de confirmabilidad, que a juicio de Yuny y Urbano (2005), establece la oportunidad de acceder a los diversos rastros de investigación que permitan verificar su realización, especialmente en cuanto evidencias que brindan certeza sobre el desarrollo del trabajo mismo, donde figura en este caso, el registro de las futuras entrevistas, la unidad hermenéutica o proyecto del programa atlas.ti, así como los protocolos de confirmación por parte de los representantes de los escolares acerca de la consulta realizada, en caso de ser necesarios.

CAPÍTULO IV

ANÁLISIS Y DISCUSIÓN

El presente apartado, expone el proceso de análisis desplegado a partir de la información suministrada por los informantes a través del guión de entrevista, desde lo cual fue posible aproximar diversos hallazgos y derivaciones en cuanto el aprendizaje de la lengua

castellana, gracias a la disquisición inductiva del investigador en torno a percepciones, ideas, experiencias, acciones, relaciones y contradicciones que dan sentido a las representaciones de los sujetos que viven el fenómeno abordado.

Así, el proceso de análisis se orientó por el procedimiento de codificación y categorización enunciado en el capítulo anterior, lo cual ameritó diversos pasos recurrentes, entrelazados, de naturaleza dinámica, abstracta e intelectual, caracterizada por el ir y venir de la investigadora entre las evidencias subjetivas reunidas, donde figuró de manera dialógica y progresiva la lectura detallada, la inferencia, disminución de datos primarios, clasificación, contrastación e interpretación, todo ello conducente a los hallazgos y derivaciones como elementos esenciales en la generación de los constructos epistémicos propuestos.

Unidad Hermenéutica Sujetos Entrevista

En función del procedimiento de codificación y categorización expuesto por Strauss y Corbin (2002), así como de la asistencia de la investigadora en el programa de análisis cualitativo de datos asistido por computadora denominado Atlas.ti, esta sección refiere en primera instancia la unidad hermenéutica construida en función del procesamiento desplegado, la cual es entendida por Sabariego y Vilá (2014) como, “El entorno estructurado que contiene los datos y operaciones realizados. Organiza y resguarda documentos primarios, citas, códigos, memos y redes semánticas...” (p.54); esto es, el espacio o ambiente de trabajo digital donde se almacenan los insumos iniciales, así como las etiquetas, recordatorios, diagramas, que se van construyendo, y desde los cuales tienen lugar progresivamente los distintos niveles de análisis.

De manera que, una vez alcanzada la saturación de información, entonces fueron transcritos los protocolos primarios en los que cada uno de los siete (7) estudiantes informantes son denominados *Sujetos*,

seguido del correspondiente número que responde a la secuencia de aplicación de la entrevista, es decir, S1, S2, S3, S4, S5, S6, S7, para así continuar con una lectura inicial que permitiera desestimar elementos innecesarios como signos, símbolos, entre otros, además de familiarizarse con el vocabulario.

A partir de allí, cada protocolo de entrevista fue guardado bajo la extensión .txt (texto sin formato), para así proceder a su asignación como documento primario en la unidad hermenéutica, desde donde el programa atlas.ti pudo asignar una identificación a las diversas líneas que componen cada documento.

Codificación Abierta

Este primer nivel de análisis, plantea la lista de códigos abiertos contentivos en el cuadro 1, los cuales resultaron de la reducción de información primaria, que a juicio de Charmaz (2014) tiene que ver con la lectura y disquisición exhaustiva de segmentos, líneas, palabras, para identificar sobre qué trata puntualmente, y en consecuencia bautizar ello bajo un nombre o etiqueta. En consecuencia, la codificación abierta inició desde la lectura detallada de cada oración contentiva del documento primario con la intención de fragmentar citas bajo el establecimiento de nombres mediante la asignación de una etiqueta, que progresivamente el programa identifica de acuerdo con el informante, el número particular de esa cita desde el universo de testimonios de ese sujeto informante, así como la línea donde se encuentra la misma, todo lo cual es evidenciado al final de cada cita conforme el siguiente ejemplo respectivamente: **[2:28] [084]**

Cuadro1.

Códigos Abiertos

Lista de Códigos Abiertos
Aprendizaje como forma de conocimiento
Aprendizaje como método y trabajo
Aprendizaje y entretenimiento
Relación aprendizaje y atención docente

Importancia del aprendizaje
Fin del aprendizaje
Atención a profesores
Control de emociones
Construcción de aprendizajes desde tareas
Cooperación entre compañeros
Uso de libros y guías
Tendencias auditivas
Tendencia hacia aprendizaje práctico
Acciones inconscientes
Memorización
Memorización y parciales
Relación memorización-estudio
Orientación de padres
Acompañamiento matriarcal
Actitud favorable
Indisciplina
Remembranzas sobre aprendizaje lector
Lectura y saber
Relación lectura y rendimiento
Enseñanzas docentes sobre lectura
Preguntas generadoras
Lectura y correcciones del docente
Lectura corrida y regaños
Lectura, dictado y copia desde el tablero
Ejercicios de lectura colectiva
Presencia de libros, periódicos y material de internet
Contenidos de lectura
Lectura corrida
Importancia de comprensión lectora
Relación lectura y comprensión
Relación lectura, gusto y entendimiento
Buena pronunciación para el entendimiento
Comprensión lectora limitada
Lectura, tatarreo y burla
Lectura lenta y espacios tranquilos
Inclusión de elementos interesantes
Recuerdos sobre escritura y aprendizaje
Lectoescritura como medio
Escritura y comunicación
Relación aprendizaje, lectoescritura y estudio
Fin de la lengua castellana
Enseñanzas docentes en cuanto la escritura
Asignación de planas
Ejercicios de escritura en el tablero
Escritura y planas
Uso de planas para mejoramiento de la letra

Dictado para la escritura
Copias en o desde el tablero
Variedad de textos
Contenidos de escritura
Desarrollo de planas
Letra prolija
Escribir rápido
Desinterés por lengua castellana
Ampliación de recursos utilizados

Codificación Axial

Como segundo nivel de análisis, la codificación axial a juicio de Strauss y Corbin (2002) resulta un momento de abstracción suficiente que origina una reagrupación racional y coherente de los datos fragmentados, con la intención de originar progresivamente conjuntos de significado que fundamenten conceptos, ideas, propiedades, actos, experiencias comunes, los cuales a su vez otorgan sentido y razón a subcategorías que permiten aproximar la gran categoría resultante.

En este caso, la codificación axial resultó en la estructuración del sistema emergente denominado *Sujetos*, para el cual fue necesario agrupar los códigos de acuerdo con su compatibilidad común para así dar paso a conjuntos denominados dimensiones, cuyas conexiones facilitaron el surgimiento de subcategorías, como fundamentos de la gran categoría de análisis titulada *Aprendizaje de la Lengua Castellana*, cuyos elementos puede apreciarse en el siguiente cuadro, y desde lo cual se diseñaron las redes semánticas a lugar.

Cuadro 2.

Sistema Emergente Sujetos

Códigos	Dimensiones	Subcategorías	Categoría
Aprendizaje como forma de conocimiento	Nociones perceptivas	Aprendizaje	Aprendizaje de la lengua castellana
Aprendizaje como método y trabajo			
Aprendizaje y entretenimiento			
Relación aprendizaje y atención docente			
Importancia del	Importancia y fin		

aprendizaje			
Fin del aprendizaje			
Atención a profesores	Acciones emprendidas		
Control de emociones			
Construcción de aprendizajes desde tareas			
Cooperación entre compañeros			
Uso de libros y guías			
Tendencias auditivas	Estilos		
Tendencia hacia aprendizaje práctico			
Acciones inconscientes	Hábitos		
Memorización			
Memorización y parciales			
Relación memorización-estudio			
Orientación de padres	Apoyo familiar		
Acompañamiento matriarcal			
Actitud favorable	Comportamientos involucrados		
Indisciplina			
Remembranzas sobre aprendizaje lector	Recuerdos nociones	y	Lectura en lengua castellana
Lectura y saber			
Relación lectura y rendimiento			
Enseñanzas docentes sobre lectura	Presencia del docente en la lectura		
Preguntas generadoras			
Lectura y correcciones del docente			
Lectura corrida y regaños			
Lectura, dictado y copia desde el tablero	Actos comunes en la lectura		
Ejercicios de lectura colectiva			
Presencia de libros, periódicos y material de internet			
Contenidos de lectura	Objetos de aprendizaje en cuanto la lectura		
Lectura corrida			
Importancia de comprensión lectora	Comprensión lectora		
Relación lectura y comprensión			
Relación lectura, gusto y entendimiento			
Buena pronunciación para el entendimiento			

Comprensión lectora limitada	Dificultades en lectura	
Lectura, tatarreo y burla		
Lectura lenta y espacios tranquilos	Propuestas	
Inclusión de elementos interesantes		
Recuerdos sobre escritura y aprendizaje	Memorias e ideas	Lectura en lengua castellana
Lectoescritura como medio		
Escritura y comunicación		
Relación aprendizaje, lectoescritura y estudio		
Fin de la lengua castellana		
Enseñanzas docentes en cuanto la escritura	Actuaciones del docente en cuanto lectura	
Asignación de planas		
Ejercicios de escritura en el tablero		
Escritura y planas	Acciones en cuanto la lectura	
Uso de planas para mejoramiento de la letra		
Dictado para la escritura		
Copias en o desde el tablero		
Variedad de textos		
Contenidos de escritura	Objetos de aprendizaje en cuanto la escritura	
Desarrollo de planas		
Letra prolija		
Escribir rápido	Dificultades y propuestas	
Desinterés por lengua castellana		
Ampliación de recursos utilizados		

Codificación Selectiva

Conforme los diversos elementos resultantes de la articulación axial, esto es el sistema emergentes y las redes semánticas, se procedió entonces a desarrollar el tercer nivel de análisis conocido como codificación axial, que a juicio de Martínez (2012), hace referencia de descripción de las inferencias del investigador fundamentadas en las evidencias más representativas seleccionadas por el mismo

De manera que, en esta sección tiene lugar la comunión de evidencias, interpretaciones, niveles de significado emergente, junto con contrastaciones y complementaciones teóricas, así como conceptuales, en un discurso descriptivo-argumentativo coherente y lógico que permite progresivamente aproximar las representaciones de los estudiantes como sustento de las derivaciones esenciales vinculadas al aprendizaje de la lengua castellana. En función de ello, se procedió a desarrollar lo concerniente a partir de las dimensiones para así avanzar hacia cada subcategoría respectivamente, hasta avanzar hacia la gran categoría.

Dimensiones.

Nociones Perceptivas: Esta dimensión fue conformada a partir de los códigos *Aprendizaje como forma de conocimiento, Aprendizaje como método y trabajo, Aprendizaje y entretenimiento, Relación aprendizaje y atención del docente*, los cuales se fundamentan en testimonios que permitan aproximar el entendimiento de los estudiantes sobre el aprendizaje, así como la incidencia del profesor en el mismo, tal como lo sugieren las siguientes citas:

S2: *“El aprendizaje creo que es la forma para conocer cosas sobre el estudio y la lengua o de otras materias...”*
[2:01] [03]

S4: *“Para mí el aprendizaje es una forma de saber un tema que no he visto...”* [4:01] [03]

S1: *“El aprendizaje es como un método para el estudiante, o para el niño.”* [1:01] [03]

S3: *“...es nuestro trabajo en el colegio...”* [3:02] [04]

S2: *“...hasta en el barrio porque uno no juega sin saber.”*
[2:03] [04]

S1: *“En el aprendizaje yo diría que ha sido bueno porque la profesora todos los días nos atiende...”* [1:19] [37]

S6: *“Pues prestar atención a la clase...”* [6:06] [19]

Desde lo expuesto, puede decirse que el aprendizaje para los estudiantes es la forma de acceder al saber hasta el momento desconocido tanto en lengua española, como en relación con otras asignaturas, en otras palabras, para los informantes se trata de una vía que les permite saber contenidos escolares, a veces interpretado como un método, posiblemente por el reconocimiento inconsciente de los pasos y acciones involucrados en el aprendizaje, pero además también es entendido como un trabajo, esto es, como una especie de labor y responsabilidad de su parte en el colegio.

Sumado a ello, es posible apreciar la implicación del aprendizaje en los juegos, en el entendido que el juego como actividad regularmente implica reglas que deben ser aprendidas para la participación efectiva del niño, sin olvidar que muchas veces les sirve para entretenerse mediante el juego, sin olvidar las tendencias que señalan la vinculación entre aprendizaje y el docente, desde lo cual los informantes resaltan la atención en un doble sentido, es decir, la atención que ellos ponen al maestro para aprender, así como la atención prestada por el profesor para orientar el aprendizaje que están construyendo.

Visto así, el aprendizaje es concebido como una forma de acceso hacia lo desconocido, que si bien a juicio de Vigotsky (2013a) involucra el pensamiento y su evolución, además del entorno sociocultural propio del aprendiz, en esencia el aprendizaje constituye un puente de dinámicas externas e internas que favorece el desarrollo de la capacidad potencial del ser humano, donde la mediación del docente resulta un instrumento psicológico en todo ello.

Por tanto, las nociones de los estudiantes en torno al aprendizaje destacan al mismo como medio, una vía, pero también visto como un acto permanente encomendado a ellos bajo su propia responsabilidad, que les permite acceder al contenido para construir su saber particular, el cual no sólo se reduce a la lengua castellana, sino abarca otras disciplinas, así como actividades de entretenimiento como

el juego, donde el docente resulta una pieza fundamental gracias a la atención mediadora que puede prestar, sin olvidar la atención que el mismo estudiante destina hacia su figura en función del aprendizaje.

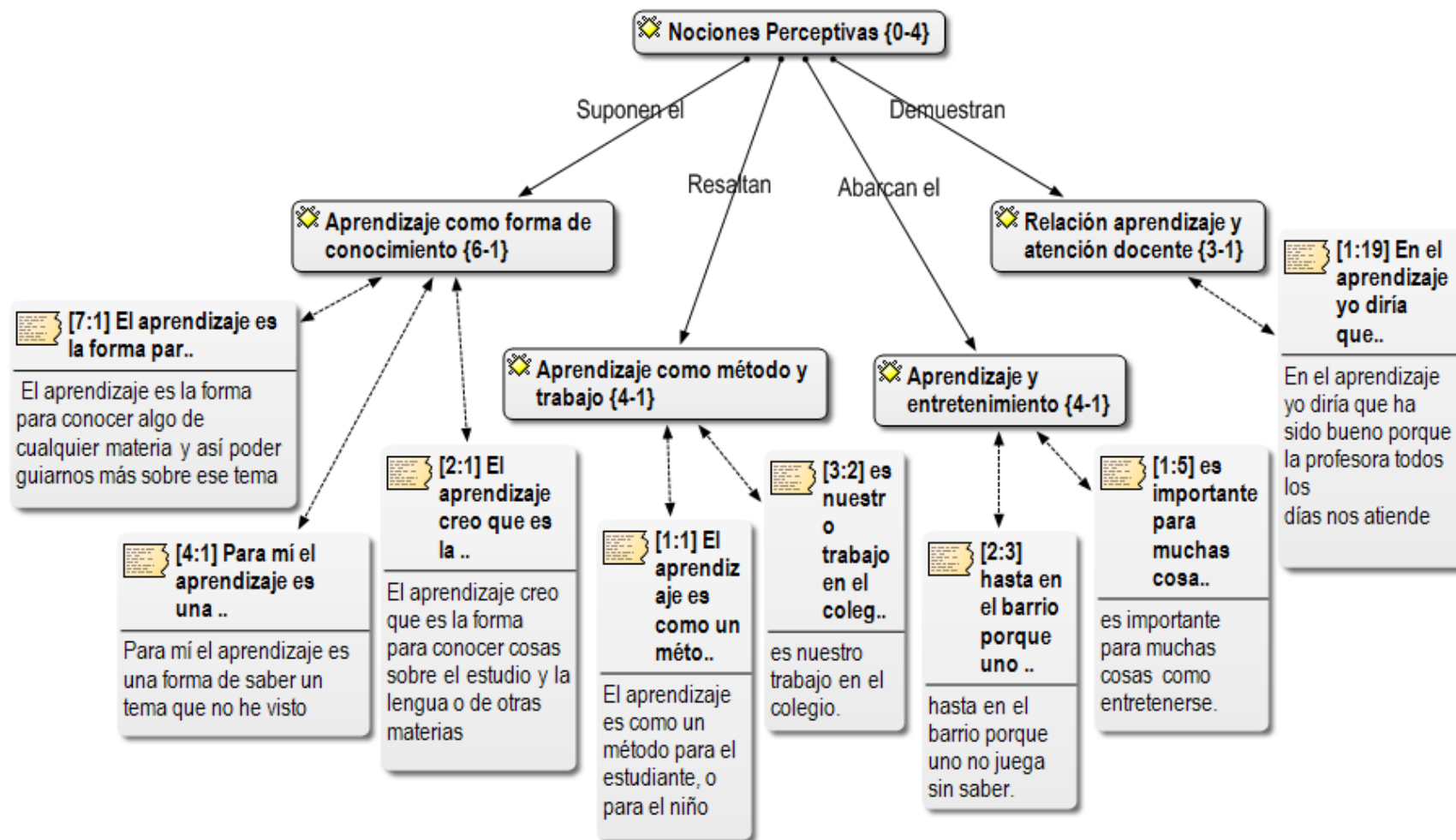


Figura 1. Dimensión Nociones Perceptivas

Importancia y Fin: En cuanto el esquema perceptivo de los estudiantes en torno a su entendimiento sobre el aprendizaje, las tendencias recurrentes apreciadas en las citas favorecieron el surgimiento de los códigos que sustentan esta dimensión, lo cuales son titulados *Importancia del aprendizaje y Fin del aprendizaje*, donde pueden distinguirse diversos testimonios, algunos de ellos ofrecidos de forma gráfica en la figura 2, que demuestran lo siguiente:

S4: *“Es muy importante ya que conozco cosas nuevas que no he visto, cosas que luego me van a servir [4:04] [09]”*

S5: *“Es muy valioso para nosotros, porque si no aprendiéramos no seríamos más intelectuales como lo somos ahora, no sabríamos nada para sembrar mejor.” [5:03] [08]”*

S7: *“Pues es muy importante porque nos ayuda a conocer más y saber qué está bien y qué está mal.” [7:02] [07]”*

S1: *“que nos permite saber nuevas cosas del colegio, pero también de la vida porque uno siempre aprende.” [1:02] [03]”*

S4: *“conozco cosas nuevas que no he visto, cosas que luego me van a servir como leer, escribir, sacar cuentas, para ayudar a mi familia y salir adelante..” [4:05] [09]”*

S5: *“nos ayuda cada día a mejorar y eso nos puede servir para cualquier trabajo de grandes.” [5:20] [050]”*

En consideración de todo ello, es posible pensar que el aprendizaje es importante para el estudiante por diversas razones, una de ellas porque el mismo le permite conocer cosas, contenidos, explicaciones, que antes no sabía, y una vez apreciadas los consolidan como personas inteligentes capaces de hacer mejor las cosas, sin olvidar la implicación del aprendizaje en el discernimiento moral sobre el bien y el mal.

Así, la importancia del aprendizaje para el estudiante si bien tiene relación con la dimensión anterior, especialmente al asociar su relevancia con el entendimiento del mismo como un medio de acceso,

en este apartado su importancia también está anclada a la inteligencia y el hacer, no como representación de una persona que sabe mucho, sino como expresión que resalta el ser inteligente para hacer mejor las cosas, y para distinguir entidades axiológicas como el bien y el mal, todo lo cual parece vincularse con las ideas expuestas por Sternberg, citado por De Zubiría (2006), cuando supone que la inteligencia no tiene que ver con la cantidad de referentes memorizados, sino con el equilibrio entre cuándo y cómo el sujeto acude a la diversidad cognitiva a favor del razonamiento sobre las prácticas que desempeña.

Además, también resulta visible en esta dimensión el fin del aprendizaje mismo, el cual está asociado con la habilidad de saber cosas útiles durante toda la vida, especialmente para optar a puestos laborales con beneficios suficientes que les permitan ayudar a su familia, lo cual permite inferir que el fin de aprendizaje está altamente asociado con la calidad de vida, esto es, una visión prospectiva fundada en una naturaleza altamente pragmática, donde la intención general del aprendizaje está asociada con el mejoramiento de la calidad de vida. (Escuder y Cabedo, 2014)

De manera que, esta dimensión se compone de la importancia del aprendizaje, pero además contempla el fin del mismo, todo ello como resultado del entendimiento del aprendizaje en términos de un medio necesario para conocer referentes ignorados tanto en la escuela, como durante el resto de su vida, conducente a la evolución como personas inteligentes capaces de discernir entre el bien y el mal, pero también de razonar y tener desempeños favorables que les permita adicionalmente ejercer labores con altos beneficios, para así mejorar la calidad de vida propia y de sus familias

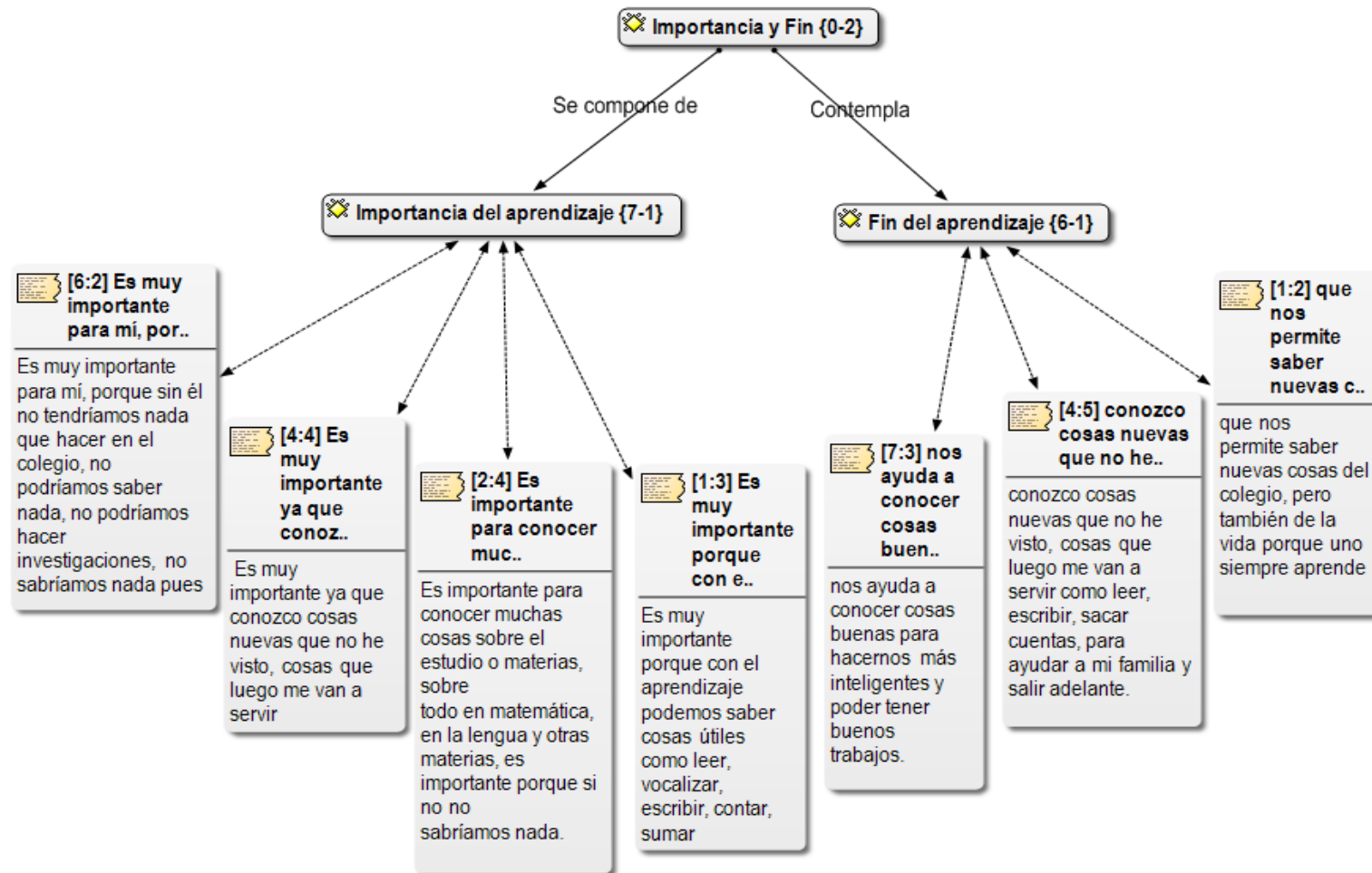


Figura 2. Dimensión Importancia y Fin

Acciones Emprendidas: La presente dimensión, expuesta en la figura 3, resulta un apartado emergente que nace desde la comunión de los códigos *Atención a profesores*, *Control de emociones*, *Construcción de aprendizajes desde tareas*, *Cooperación entre compañeros*, *Uso de libros y guías*, en los cuales destacan diferentes testimonio como:

S2: “Poniendo cuidado a las clases de las profesoras...”
[2:18] [037]

S7: “...también trato de prestar atención a la profesora.”
[7:18] [050]

S3: “Cuando quiero aprender algo dejo de ser tímida, ni avergonzada, porque eso va a ser que tenga mucho miedo de preguntar para poder aprender algo...” [3:09] [020]

S5: “...pero cuando yo me esfuerzo a algo y lo juro yo lo puedo hacer y con esfuerzo todo se hace.” [5:16] [039]

S1: “...o me siento sin el teléfono a hacer tareas.” [1:10] [021]

S3: “...también aprendo haciendo las tareas que nos ponen los profesores...” [3:15] [031]

S5: “...a veces estudiamos en grupo y se siente mejor porque nos explicamos entre nosotros sin regaños, si yo no sé algo pues algún compañero me ayuda...” [5:21] [051]

S1: “Pues siempre me ayudo con una compañera, ella me explica cuando necesito y en otros momentos yo le explico a ella cuando necesita...” [1:45] [096]

S4: “Hemos utilizado libros, guías, repasamos cuadernos...” [4:30] [072]

Así, el quehacer de los estudiantes informantes en torno al aprendizaje supone diversos actos, donde el primero tiene que ver con la atención hacia el docente, en otras palabras, observa lo desarrollado por el profesor en el aula, al tiempo de escuchar las posibles explicaciones u orientaciones que éste pueda manifestar durante su rol como facilitador y mediador, en torno al contenido a ser aprendido que

regularmente implica el uso de libros, guías o apuntes del cuaderno, además de las actividades propuestas para ello, lo cual es acompañado del desarrollo de las tareas o asignaciones que parecen reforzar lo percibido en clase, convirtiéndose éstas un referente importante en cuanto la construcción de aprendizajes como una acción continuada dentro de este proceso.

Sumado a esto, el control de las emociones resalta la presencia y dirección de las mismas en cuanto la generación de aprendizajes, donde el reconocimiento y superación de la timidez impulsa la manifestación de dudas que pueden tener lugar para así solicitar una aclaración particular, al tiempo de señalar el dominio de las emociones bajo la premisa de la voluntad, compromiso y esfuerzo por lograr el aprendizaje como reto personal.

En esto, llama la atención la cooperación entre estudiantes, pues parte del quehacer del estudiante para lograr el aprendizaje involucra la coetaneidad y la colaboración con otros compañeros del curso escolar, que según los testimonios, les permite contar con la ayuda necesaria para satisfacer consultas, explicaciones, sin la presión del regaño del docente, pero circunstancialmente, el estudiante también proporciona esa ayuda al miembro que la necesite, situación que destaca un protagonismo asimétrico del estudiante, que en palabras de Alayón (2010), promueve la autoestima y asertividad importantes para el desarrollo de tareas en dirección del aprendizaje.

En consecuencia, la dimensión acciones emprendidas refleja el quehacer de los estudiantes durante el proceso de aprendizaje, donde resalta la atención que éstos dirigen al docente y evidencian el control de las emociones como factor determinante en todo ello, pero también estas acciones forman parte de la cooperación entre compañero, abarcan el desarrollo de tareas, además del uso de libros, guías y apuntes para la construcción de sus aprendizajes

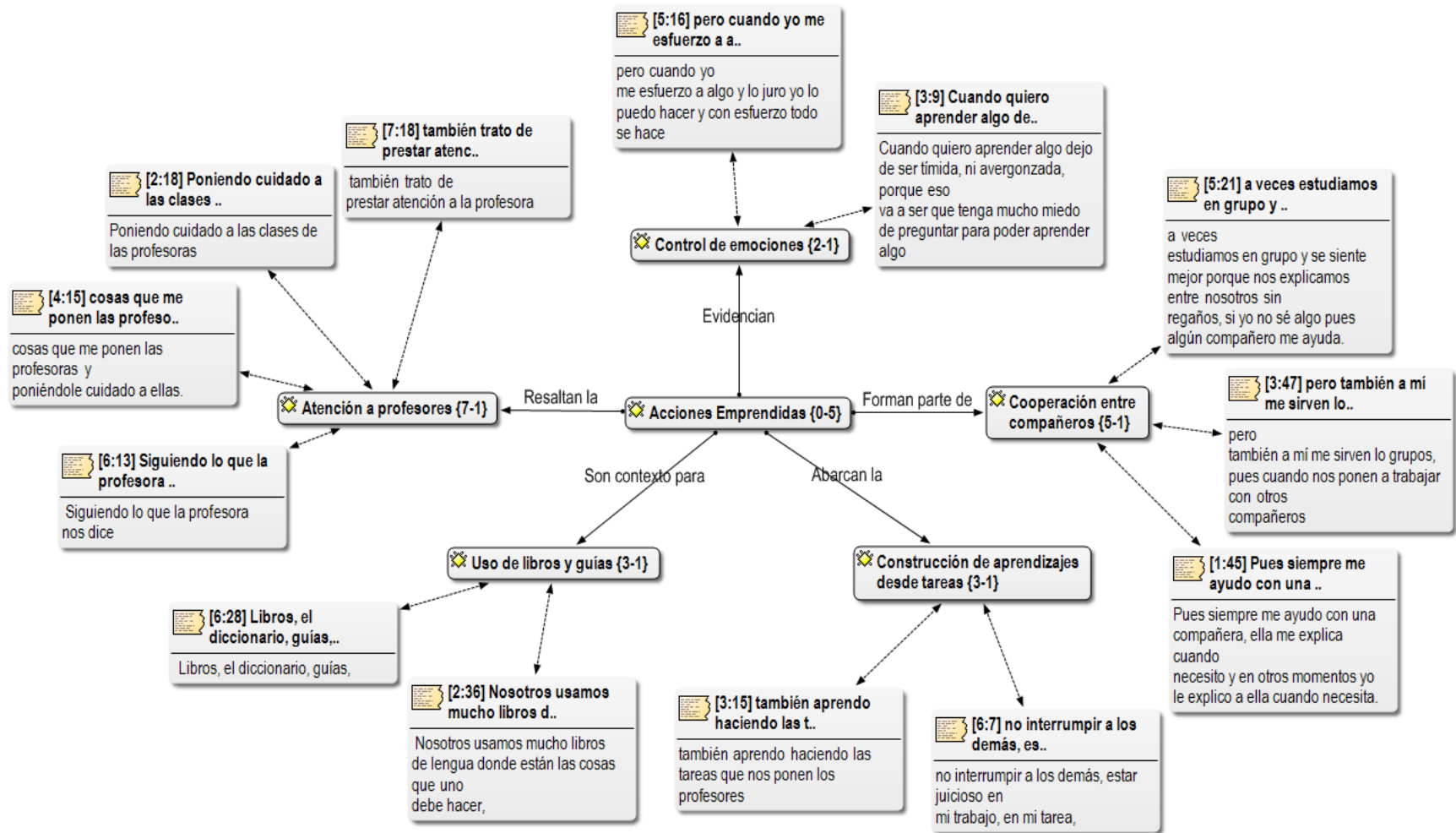


Figura 3. Dimensión Acciones Emprendidas

Estilos: La figura 4, muestra los elementos y relaciones propios de esta dimensión, la cual cobra sentido desde los códigos *Tendencias auditivas* y *Tendencias hacia el aprendizaje práctico*, donde convergen recurrencias que resaltan la preferencia de los estudiantes hacia dos formas de interacción sensorial, tal como lo demuestran las siguientes citas:

S3: “Yo aprendo escuchando a los profesores...” [3:13] [030]

S7: “Sobre todo cuando las escucho...” [7:20] [056]

S1: “Cuando hago las cosas, porque practico y practico hasta que me salgan...” [1:35] [066]

S4: “Las 3 formas son buenas, pero yo aprendo más cuando hago las cosas ya que al escuchar no me sirve tanto porque uno tiene que hacer las cosas para saber lo que es...” [4:27] [061]

S5: “Cuando hago las cosas, porque cuando nosotros hacemos las cosas que nos muestra la profesora eso nos ayuda a mejorar día a día y nos puede servir para el siguiente esfuerzo...” [5:22] [057]

S2: “Cuando hago las cosas, bueno cuando veo y las hago a cada rato...” [2:31] [066]

De manera que, es posible apreciar la inclinación de los estudiantes por dos preferencias principales en cuanto su forma de aprender, es decir el estilo auditivo y el estilo práctico, donde el primero de ellos está centrado en escuchar no sólo al docente en cuanto su discurso pedagógico u orientaciones didácticas, sino posiblemente enfocado también en la lectura en voz alta de todo aquel material que contenga el objeto de aprendizaje, sin olvidar las posibles explicaciones de otros compañeros, o en cualquier caso las explicaciones que él mismo pueda ofrecer tal como se mencionó en cuanto la cooperación entre estudiantes.

Esto, parece guardar relación con el estilo de aprendizaje asimilador propuesto por Kolb (1984), el cual hace referencia de una

preferencia integradora de alto desempeño cognitivo, característico de aprendices que han desarrollado agudeza perceptiva, situación que les permite relacionar datos, estímulos, explicaciones, instrucciones, que alimentan el pensamiento abstracto y reflexivo como puentes para la consolidación del aprendizaje.

Sin embargo, la tendencia emergente más representativa en cuanto los estilos de aprendizaje tiene que ver con las inclinaciones prácticas, por cuanto la mayoría de estudiantes consultados coincidieron en expresar su preferencia por experimentar, hacer y practicar frecuentemente para consolidar sus aprendizajes, lo cual puede entenderse a partir de las ideas expuestas por Kolb (*ob.cit*) en cuanto el estilo acomodador, en otras palabras, es la tendencia asociada con la experimentación y la práctica, cuyos partidarios regularmente desarrollan un importante sentido de adaptación e improvisación durante la construcción de saberes.

En resumen, la dimensión estilos destaca las tendencias de los estudiantes hacia ciertos procedimientos que les facilita el aprendizaje, los cuales sugieren tendencias auditivas que destacan la habilidad de relación abstracta y reflexiva del estudiante, pero mayormente expresan tendencias hacia el aprendizaje práctico enfocado en la experimentación, es decir, en la ejecución de tareas frecuentes como factores que les facilitan a los estudiantes la posibilidad de percibir, procesar, almacenar y aplicar el aprendizaje configurado.

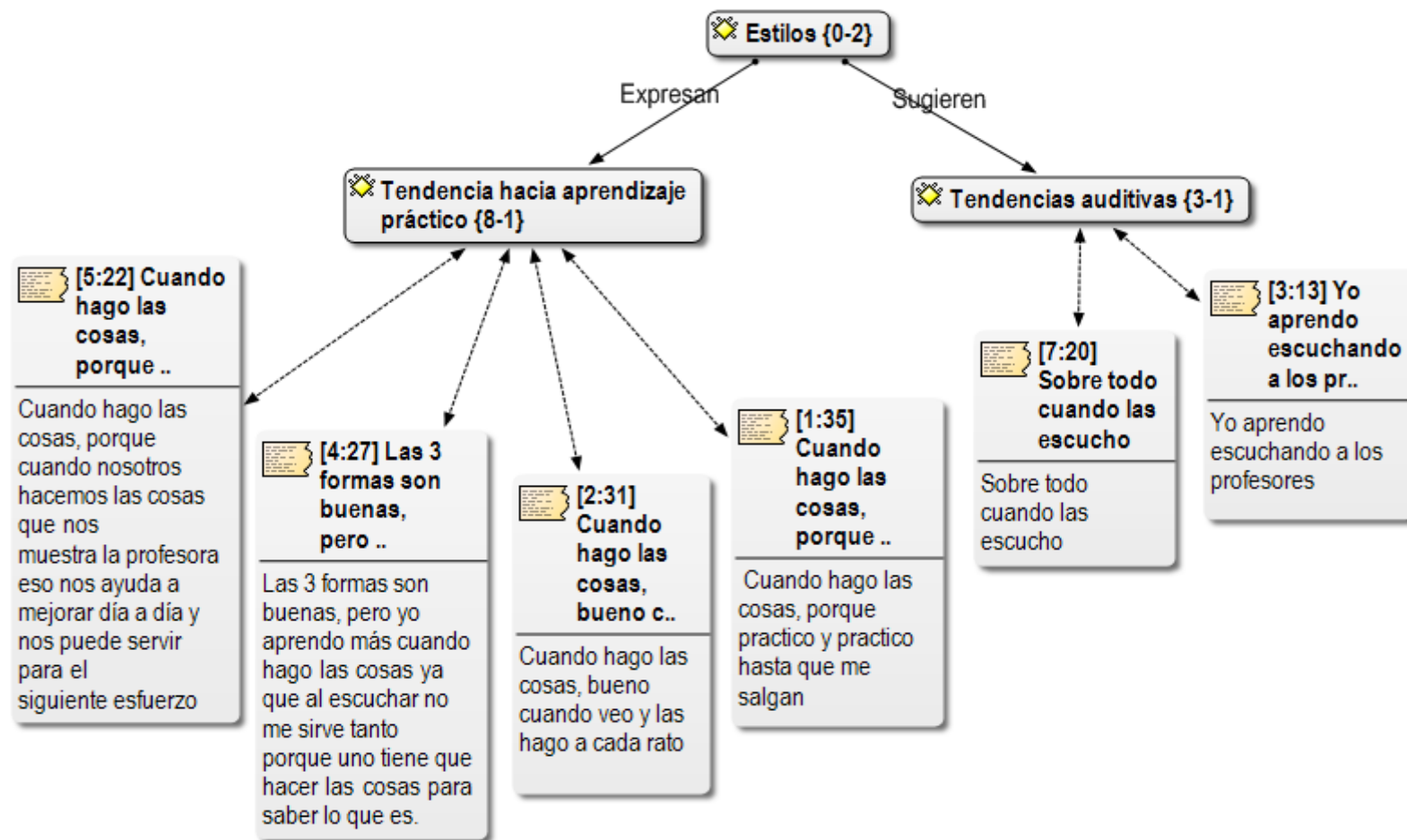


Figura 4. Dimensión Estilos

Hábitos: La presente dimensión, representada en la figura 5, resultó un apartado significativo que surgió desde los códigos *Acciones inconscientes, Memorización, Memorización y parciales, Relación memorización y estudio*, donde resaltan testimonios, así como vivencias, que dan cuenta de:

S1: *“La verdad no sé bien que hago, es más como que hago algunas cosas como por costumbre....” [1:12] [022]*

S3: *“...a veces hago cosas como automáticas, pues memorizar por ejemplo....” [3:10] [021]*

S4: *“Me esfuerzo más y pues me centro más en el tema hasta que me lo memorice para adelante y para atrás, eso es lo que hago siempre....” [4:09] [022]*

S6: *“me dicen qué tengo que memorizarme para no salir mal en el parcial. ...” [6:31] [071]*

S7: *“Estudiándola, leyéndola y memorizando todo lo que tengo que estudiar para el parcial, así aprendo yo....” [7:09] [028]*

S2: *“Mi costumbre es que estudio, estudio, estudio, hasta que me queda guardado en la memoria...” [2:14] [027]*

En consecuencia, es posible inferir que las costumbres de los estudiantes durante la construcción de sus aprendizajes están asociadas con actos involuntarios, instantáneos, donde parece influir rutinas configuradas por el día a día conforme una especie de inercia dominante en el salón de clase que prosigue en cada grado escolar. Sin embargo, llama la atención que la mayoría de los códigos propios de esta dimensión destacan la memorización desde diversas perspectivas, la primera de ellas vinculada con su acción operativa, es decir, el acto de memorizar propiamente dicho como paso inherente al aprendizaje.

En esto, la segunda perspectiva en torno a la memorización señala la implicación de ésta en la presentación de pruebas o parciales, como un acto previsivo que permite suponer exámenes conformados por preguntas netamente teóricas, cuyas respuestas se

asisten en la memorización desarrollada por el estudiante sobre el contenido a evaluar, sin olvidar que en consecuencia, la cosmovisión del estudiante exprese una relación directa entre el hecho de memorizar y la naturaleza del estudio escolar.

Lo anterior, parece resaltar el permanente debate sobre el énfasis escolar en la memorización como acto generador de memoria, el cual distingue la memorización significativa, reflexiva y mecánica, esta última a juicio de López, Cuenca y Carbó (2017), altamente predominante en los escenarios de la escuela primaria, contrario al entendimiento de la memoria como habilidad cognitiva, inmersa en el proceso de aprendizaje y regularmente clasificada en memoria de trabajo, de corto plazo, memoria definitiva.

Significa entonces que, las costumbres en torno al aprendizaje involucran indirectamente a la memoria, pues de acuerdo con Céspedes (2015), "...sin una adecuada memoria el aprendizaje no solo es improbable, sino imposible. Lo que debe ser cuestionado en el aprendizaje escolar es la memorización, que paradójicamente es el acto más estimulado en la escuela tradicional..." (p.72); es decir, si bien la memoria es un ingrediente inseparable del proceso constructivo que implica el aprendizaje, el énfasis en el acto de la memorización mecánica resulta un hábito incipiente, que conforme lo evidenciado, forma parte del subconsciente del estudiante y su desarrollo se fortalece desde la práctica diaria involuntaria.

De manera que, la presente dimensión hace posible conocer los hábitos del estudiante conforme su aprendizaje, los cuales abarcan acciones inconscientes e instintivas que tienen que ver con la memorización de los elementos académicos sugeridos, vinculados generalmente con contenidos a ser verificados en parciales que fortalecen solapadamente la relación entre memorización y estudio.

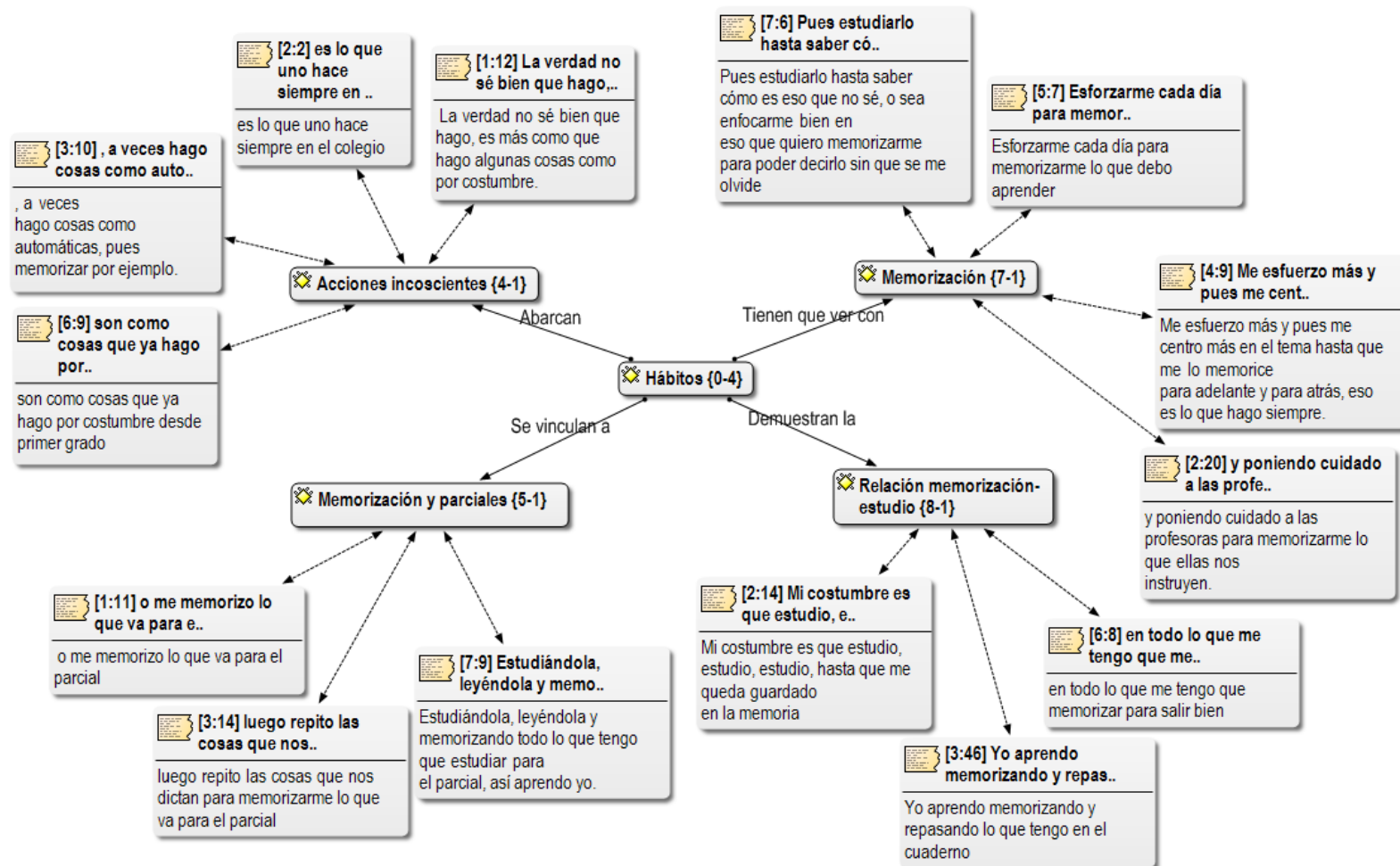


Figura 5. DIMENSION HABITOS

Apoyo Familiar. En el presente análisis, el apoyo familiar emerge como una instancia directamente implicada en el proceso de aprendizaje de los estudiantes, cuyos testimonios se agrupan en los códigos *Orientación de padres y Acompañamiento matriarcal*, todo ello visible en la figura 6, a partir de citas como las presentadas a continuación:

S2: “A veces llega y me revisa las tareas y me dice que le lea lo que yo escribí...” [2:40] [083]

S4: “La ayuda es muy buena, a veces me explican, me ayudan...” [4:32] [077]

S5: “Ellos siempre me apoyan cada día porque son mi fuente vital de vida y para el colegio...” [5:28] [072]

S6: “Pues cuando aprendí a leer me acuerdo en esa época que mi mamá me enseñaba el abecedario y me acuerdo que me ponía videos del mono sílabo...” [6:25] [071]

S7: “más mi mamá si dudo algo o lo hago mal, pues me corrige para que lo diga bien con su debida pronunciación...” [7:26] [068]

S1: “Muy buena, porque cuando yo no entiendo una palabra o algo ellos me explican, sobre todo mi mamá o mi abuela, se sientan conmigo a acompañarme y a revisar lo que hago...” [1:40] [079]

S3: “...y como le dije mi mamá me pone a leer en voz alta para escucharme en la casa mientras ella hace los oficios...” [3:37] [085]

Conforme las citas seleccionadas, puede apreciarse la significativa presencia y apoyo de los padres durante el aprendizaje, quienes según lo sugerido, parecen interesarse por las tareas a ser desarrolladas por sus hijos, razón por la cual en algunos casos procuran revisar lo realizado al tiempo de estimular la lectura de eso que desarrollaron, pero en otras tienen la voluntad de explicar a los niños esas tareas asignadas, así como los referentes más apropiados para completarlas, todo lo cual parece fomentar un lazo emocional y

espiritual de importante implicación tanto para el aprendizaje, como para la vida misma del escolar.

Así, es posible inferir el alto nivel de apoyo de los padres en el aprendizaje construido por el estudiante, pero además deja ver el fuerte sentido de arraigo expresado en el reconocimiento de amor hacia la familia, aunque con más fuerza en la figura de la madre, donde la mayoría de las recurrencias señalan la implicación de la figura femenina, es decir madres, tías o abuelas, quienes cotidianamente asumen la responsabilidad del acompañamiento en cuanto la orientación del aprendizaje desde las asignaciones escolares, donde destaca el ofrecimiento de recursos audiovisuales, instrucciones, explicaciones, revisiones, correcciones, sin olvidar el fomento de ejercicios lectores, todo ello sin descuidar sus quehaceres de hogar.

Visto de esta forma, se hace patente el papel activo, permanente y en mayor medida, de la figura familiar femenina en el proceso de aprendizaje de los niños, pues tal como lo sugiere Reveco (2002) al comentar que si bien la primera socialización humana ocurre en el hogar, es la madre la primera educadora, pero según lo apreciado, su labor continúa en cuanto la preocupación, dedicación y acompañamiento, este caso, a través del repaso de habilidades básicas, así como en cuanto el desarrollo de asignaciones.

Así, esta dimensión expone el apoyo familiar como instancia involucrada en el aprendizaje del estudiante, lo cual a juicio de Posada, Gómez y Ramírez (2005) supone un factor importante para la relación del binomio familia escuela en función del reconocimiento de la responsabilidad compartida y complementaria que implica el aprendizaje escolar, donde si bien figura la orientación de los padres, es el acompañamiento matriarcal la instancia que cobra mayor presencia en el proceso constructivo que implica el aprendizaje de los estudiantes.

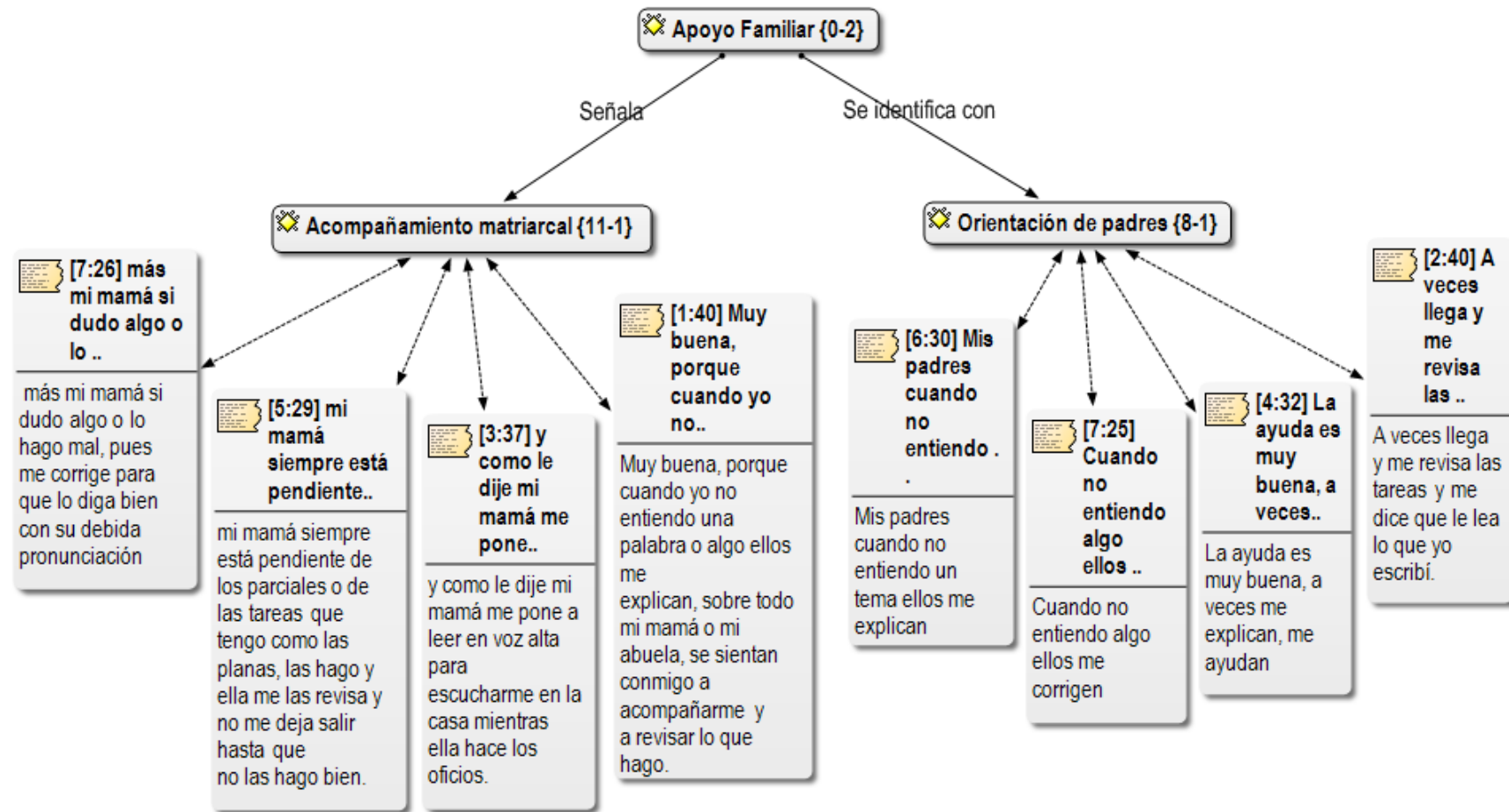


Figura 6. Dimensión Apoyo Familiar

Comportamientos Involucrados: El presente apartado emergente, reflejado en la figura 7, surge gracias a la agrupación de las características comunes de los códigos Actitud favorable, Indisciplina, donde es posible apreciar testimonios vinculados con el comportamiento de los estudiantes en cuanto el proceso de aprendizaje. De allí, se expone lo siguiente:

S1: "...algunos pues si son bien callados y atienden a lo que dice la profesora..." [1:30] [055]

S6: "Mi actitud es tranquila, relajada...." [6:21] [047]

S2: "Mi actitud es muy buena y las de mis compañeros también..." [2:26] [054]

S7: "...pero a veces lo demás se comportan de una manera mala..." [7:15] [044]

S6: "...la de mis compañeros es un poco alborotada, se paran a hacer desorden, a correr o a gritar y todos llevamos regaño por eso..." [6:22] [047]

S4: "...la de mis compañeros pues no sé es como cosa de ellos que se portan mal..." [4:24] [050]

De manera que, las evidencias mostradas señalan dos situaciones en particular, una en donde el estudiante se expresa como una persona con actitud favorable hacia el aprendizaje, regularmente caracterizada por ser paciente, atento, tranquilo, que a juicio de García, Rojas y Brenes (1994) resultan comportamientos positivos conforme reglas apropiadas que facilitan el desarrollo de aprendizajes en el aula; pero también refieren otra donde se exclaman señalamientos de indisciplina de otros compañeros, reflejadas en alborotos, comportamientos inapropiados, gritos, entre otros, interpretados por De la Mora (2015) como conductas que pueden entorpecer el proceso de aprendizaje de un estudiante.

Pero en todo ello, llama la atención que en ningún caso se hace mención de conductas desfavorables propias, es decir, el

reconocimiento de la implicación personal en comportamientos inadecuados sino que son señalados en terceros, sin considerar que algún compañero que hace tal señalamiento podría referirse a otro que se manifiesta con buen comportamiento, en otras palabras, se implica al otro pero no así mismo.

En este orden de ideas, parece hacerse patente limitaciones en cuanto el reconocimiento e identidad del estudiante, en donde Mead (1999) supone que en la configuración consciente del yo, suele desestimarse la implicación personal bajo el señalamiento del otro, cuando en realidad tanto el yo como el otro son sujetos de la misma socialización, pues la identificación del otro está regularmente involucrada en el mismo proceso del yo, lo cual significa que de una u otra manera, el ser humano tiende a señalar a terceros sin asumir su implicación eventual en conductas similares.

Por tanto, si bien la dimensión comportamientos involucrados, en este caso en cuanto el aprendizaje de los estudiantes, están asociados con una actitud favorable que señalan la atención, la tranquilidad y el gusto, también esta dimensión se identifica con la indisciplina, resultante ella de conductas desfavorables en cuanto el desarrollo del proceso de aprendizaje, donde parece que el estudiante acostumbra la implicación de terceros, pero no de sí mismos.

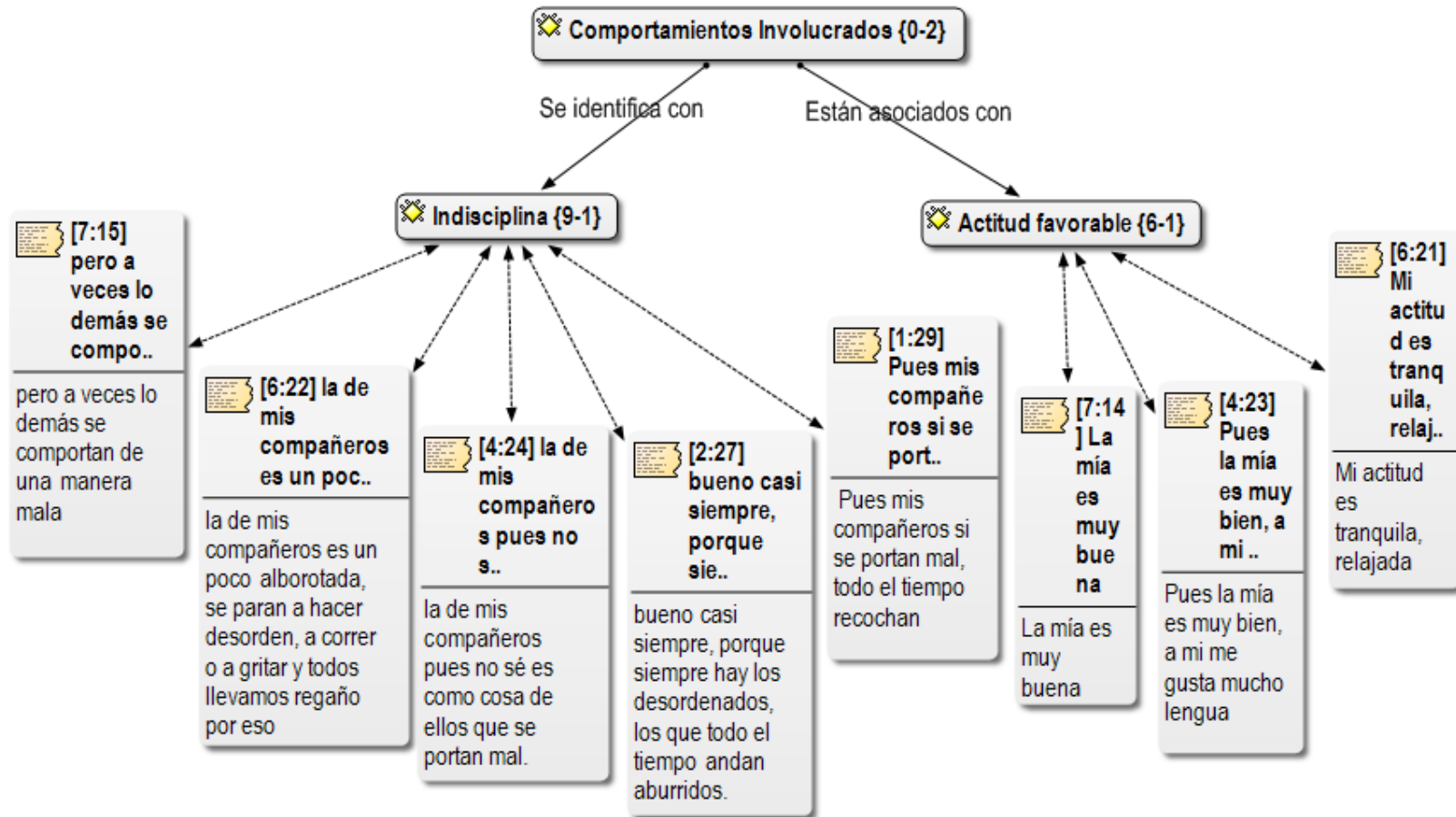


Figura 7. Dimensión Comportamientos Involucrados

Subcategoría Aprendizaje: La figura 8 refleja los diferentes códigos, agrupados a su vez, en las dimensiones que fundamentan el significado emergente del aprendizaje conforma la cosmovisión de los estudiantes. Por ello, aquí figuran las entidades inductivas dominadas *Nociones perceptivas, Importancia y fin, Acciones emprendidas, Estilos, Hábitos, Apoyo familiar y Comportamientos involucrados.*

En primera instancia, es posible decir que las ideas de los estudiantes respecto al aprendizaje sugieren su interpretación como un medio para acceder al conocimiento escolar, pero también al saber general necesario para su desenvolvimiento cotidiano, por ejemplo relativo a situaciones de juego y entretenimiento, a veces interpretado también como un método posiblemente en razón de todos los elementos y pasos en él involucrados, sin olvidar que también lo asocian con su acción laboral como responsabilidad encomendada que reclama de ellos voluntad, dedicación y esfuerzo diario, el cual se apoya de forma importante en la atención permanentemente brindada hacia la labor del docente en el aula.

Por tanto, lo expuesto en sintonía con Vigotsky (2013^a) y Sáez (2018), permite decir entonces que el aprendizaje significa para el estudiante una vía para aproximarse hacia aquello que desea conocer y que refiere una labor cotidiana de importante compromiso y responsabilidad, donde intervienen situaciones internas y externas que hacen del mismo un puente desde el cual el estudiante construye por sí mismo saberes, experiencias, respuestas, a situación específicas, donde su importancia tiene que ver con la oportunidad que ofrece el aprendizaje para conocer cosas nuevas, que una vez entendidas, sitúan al escolar como una persona inteligente, no por saber mucho, sino porque desde esa inteligencia son capaces de comprender y hacer mejor las cosas.

Ante ello, se presenta el fin del aprendizaje como otro de los elementos inductivos que emergieron del análisis, el cual está fuertemente asociado con la importancia que los estudiantes otorgan al

mismo al visualizarlo como un medio para el conocimiento de cosas útiles en la vida, por ejemplo para discernir entre el bien y el mal, pero sobre todo para permitirles acceder a puestos de trabajo bien remunerados con lo cual pueda ayudar su familia, lo cual traduce a juicio de Escuder y Cabedo (2014) una finalidad subyacente del aprendizaje con alta vinculación pragmática y funcional en términos de calidad de vida.

Además, el aprendizaje para los estudiantes involucra directamente el desarrollo de diversas acciones, así como estilos y hábitos, donde si bien las primeras hacen referencia de la atención permanente hacia los profesores y el uso de diversos recursos como libros, guías, también se relacionan con el control de sus propias emociones, las cuales buscan superar la timidez al momento de hacer preguntas y la voluntad de hacer compromisos consigo mismo para conseguir el aprendizaje que desea, al tiempo de resultar útil la cooperación entre compañeros, destacando ello a juicio de Alayón (2010) un rol asimétrico donde el niño facilita ayuda, pero también la recibe de otros compañeros, que en general favorece la asertividad y seguridad como elementos de importante implicación para la construcción de aprendizajes.

En cuanto los estilos involucrados en aprendizaje, fue posible distinguir inicialmente preferencias auditivas, a juicio de Kolb (1984), regularmente asociadas con el estilo integrador propio de estudiantes con agudeza perceptiva relacionada con el procesamiento abstracto y reflexivo a partir de la recepción de datos y estímulos, aunque la tendencia de mayor recurrencia son las inclinaciones prácticas, vinculadas con el estilo acomodador, propio de estudiantes con disposiciones hacia la experimentación y la práctica.

Sin embargo, parte de los significados en torno al aprendizaje sugiere la presencia de ciertos hábitos, muchas veces expresados como acciones inconscientes y automáticas que se enfocan altamente en la memorización como rutina de estudio en función del aprendizaje,

en donde puede decirse que si bien la memoria representa un proceso cognitivo esencial en el mismo, el énfasis en la memorización resulta un hábito cuestionable y frecuentemente estimulado en la escuela. (Céspedes, 2015)

Por tanto, puede decirse que el aprendizaje representa para los estudiantes un medio, método, trabajo, cuya finalidad permite enriquecer su evolución intelectual, además de ampliar las oportunidades laborales, que regularmente exige el emprendimiento de acciones que evidencian estilos y hábitos, pero también se asiste en el apoyo familiar, con énfasis en la figura materna considerada por Reveco (2002) como la primera educadora por excelencia, que sumado al apoyo de los padres en general, configura entonces un importante factor para el reconocimiento de la responsabilidad compartida del aprendizaje, donde si bien los comportamientos involucrados revelan actitudes favorables que contribuyen al desarrollo del mismo, el señalamiento de indisciplina en terceros permite suponer una realidad donde se señala al otro, pero no así mismo, aun cuando ambos pueden ser protagonistas eventuales de tales actitudes. (Mead, 1999).

En consecuencia, la subcategoría aprendizaje se fundamenta en nociones perceptivas del estudiante, el cual representa una importancia y fin para la vida en general, que señala acciones emprendidas, pero también demuestra tendencias hacia el estilo integrador y acomodador, aun cuando evidencia hábitos enfocados en la memorización, pero que es contexto para el apoyo familiar, además de servirse de los comportamientos involucrados.

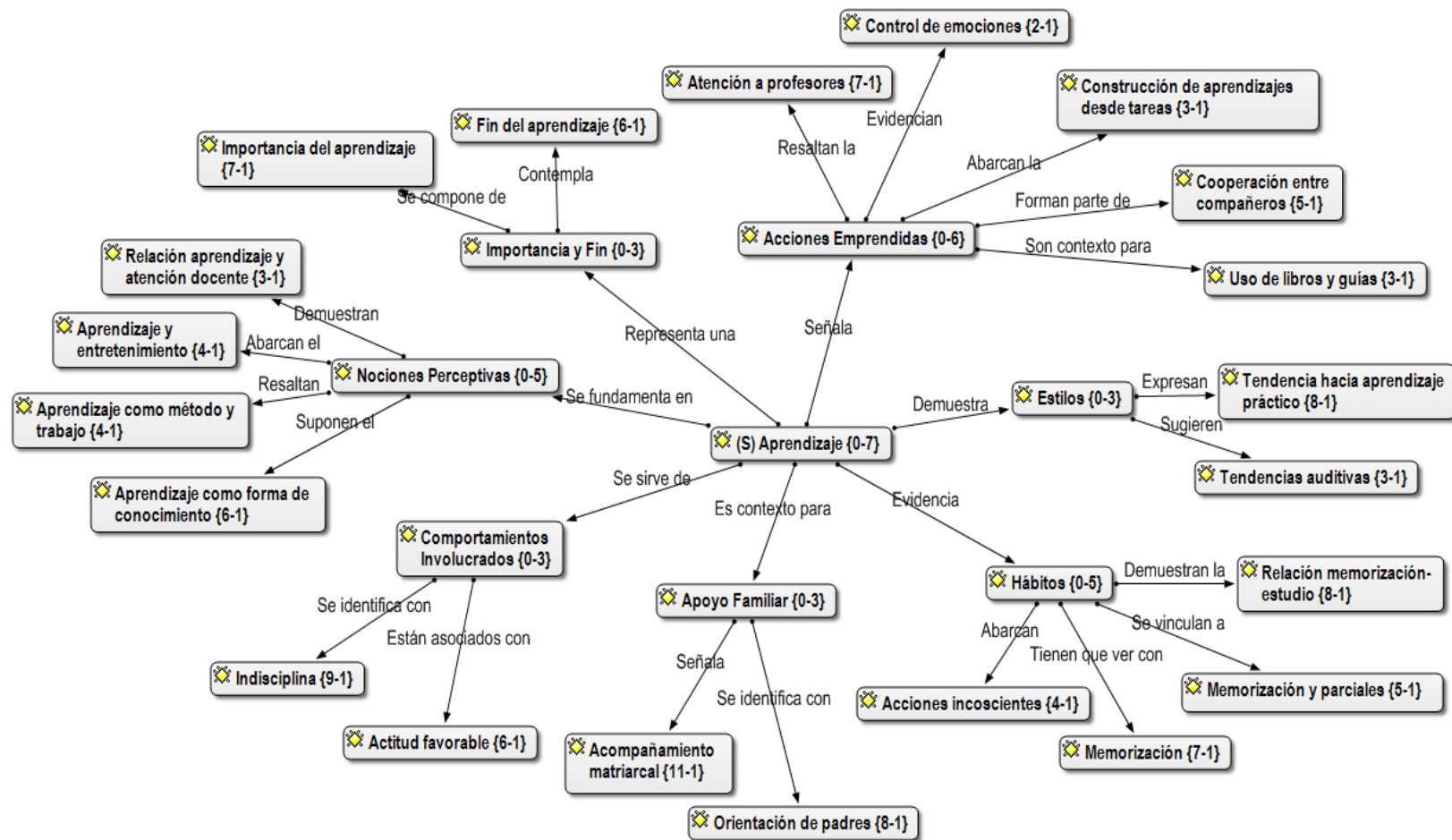


Figura 8. Subcategoría Aprendizaje

Dimensión Recuerdos y Nociones: En función del análisis desplegado, en esta ocasión se desarrollará la primera dimensión relativa a la siguiente subcategoría, la cual hace referencia a la visión de los estudiantes en cuanto la lectura como parte de la lengua castellana conforme los códigos *Remembranzas sobre el aprendizaje lector, Lectura y saber, Relación lectura y rendimiento*, desde donde es posible apreciar las siguientes citas:

S1: “...también me ponían los dibujos que tienen las cartillas para enseñarme la letra que estaba al principio de cada dibujo...” [1:37] [070]

S2: “También recuerdo que repetía muchas veces el abecedario hasta que me lo aprendí y luego comencé a armar las palabras...” [2:34] [072]

S7: “Nos ponían unos libros de primaria y nos enseñaban las vocales y las palabras letra por letra...” [7:22] [060]

S4: “...pues para saber lo que dice cualquier texto cuando uno estudia, lo que le preguntan en las pruebas...” [4:07] [017]

S2: “Bueno he aprendido que cuando uno sabe más sobre la lectura pues sabe mejor el tema...” [2:16] [032]

S3: “Desde mi punto de vista es importante porque puedo leer como cualquier libro, cualquier página, cosas así...” [3:03] [008]

S6: “Yo digo que son iguales para mí, en el sentido de aprender y eso porque en todas las materias debemos leer y entender eso porque si no salimos mal...” [6:32] [075]

S2: “Porque si uno no sabe leer, pues no puede sacar buenas notas...” [2:09] [020]

Desde lo expuesto, es posible apreciar que en cuanto la lectura resaltan en primer lugar recuerdos sobre el aprendizaje lector, donde prevalece la asociación de imágenes con su correspondiente palabra en función de la identificación de la letra inicial, además de la repetición constante del abecedario como punto de partida para identificar vocales, letras y progresivamente armar palabras, que en

general, puede estimarse como el proceso de iniciación propio de la lectura, que a juicio de Contreras (2004) plantea el período protoalfabético el cual se asiste en la estimulación de la conciencia fonológica y consolida el reconocimiento de las letras en razón de su respectivo fonema, lo cual regularmente sienta las bases del período logográfico entendido como el espacio de reconocimiento visual de palabras familiares, desconocidas, para entender la relación entre grafemas y fonemas que favorecerá el inicio de la fase ortográfica.

Pero adicionalmente, las evidencias señalan otros sentidos recurrentes, en este caso asociados con la visión de la lectura y el saber, esto es la incidencia del acto lector como mecanismo para conocer la palabra escrita, donde además el hecho de hacerlo bien, resulta en el beneficio de saber mejor el tema, es decir, permite comprender con mayor efectividad lo que se lee, lo cual resulta relevante para el aprendizaje en todas las disciplinas escolares, así como para responder correctamente en las evaluaciones y evitar el bajo rendimiento académico.

Con base en todo lo anterior, la dimensión recuerdos y nociones son contexto para las remembranzas sobre el aprendizaje lector, pero también están asociados con la lectura y el saber donde se presenta la relación entre lectura y rendimiento, todo lo cual refiere un proceso sostenido, progresivo, cuyos recuerdos evocan los períodos de desarrollo lector, pero en la práctica supone un mecanismo esencial para el saber y el aprendizaje de todas las disciplinas académicas en el colegio, fundamental para configurar respuestas oportunas en las consultas evaluativas bajo la premisa del buen rendimiento, situación que a juicio de Carlino y otros (2000) refiere la relación indisoluble entre aprendizaje escolar y lectura, especialmente en razón de la evolución, desarrollo, enriquecimiento, compartidos por ambos procesos.

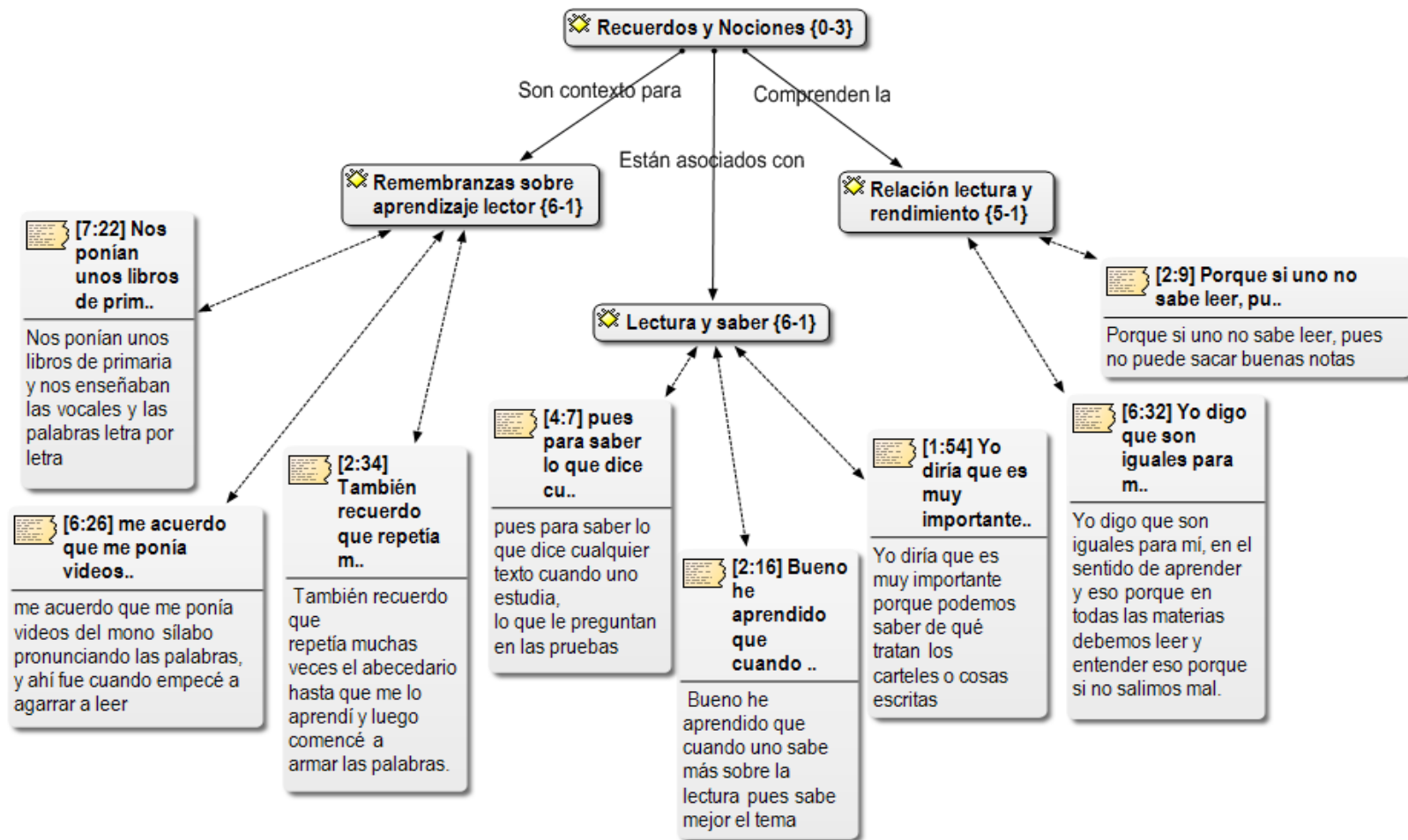


Figura 9. Dimensión Recuerdos y Nociones

Dimensión Presencia del Docente en la Lectura: Esta dimensión, expuesta gráficamente en la figura 10, hace mención de los testimonios que destacan la incidencia del profesor en el proceso lector del estudiante. De allí que, este apartado se fundamenta en los códigos *Enseñanzas docentes sobre lectura, Preguntas generadoras, Lectura y correcciones del docente, Lectura corrida y regaños*, donde es posible apreciar las siguientes evidencias:

S3: *“Mi experiencia es buena, por ejemplo el año pasado nuestra profesora nos enseñaba a vocalizar para poder aprender a leer...” [3:17] [037]*

S4: *“Para mí como lo hace la profesora está muy bien, ya que ella explica y nos pone a hacer trabajos y así vamos aprendiendo poco a poco...” [4:49] [118]*

S3: *“...la profesora nos hace preguntas sobre la lectura...” [3:22] [045]*

S6: *“...nos pone a copiar textos de la guía y luego resolver unas preguntas...” [6:42] [097]*

S1: *“...nos da como el periódico pues, y nos va corrigiendo las cosas que leo mal, luego para a otro y así...” [1:25] [044]*

S6: *“...uno por uno la profesora nos pone a leer y siempre nos corrige para leer corrido...” [6:12] [025]*

S2: *“...si uno no lee corrido seguro lo van a regañar en la casa y la profesora...” [2:10] [020]*

S4: *“...pero ya con el tiempo poco a poco y con regaños yo fui leyendo y así fui corrigiendo varias cosas y pude aprender a leer...” [4:29] [067]*

Así, la cosmovisión de los estudiantes informantes destacan la presencia y enseñanzas del docente en cuanto la lectura, donde resalta principalmente la vocalización, así como la explicación, en términos de la articulación correcta de las palabras durante la lectura, además de la explicación relativa a la pronunciación y significado de esos grafemas, al tiempo de estimular aparentemente la comprensión del texto, en este

caso a partir de preguntas contextualizadas que fomenta la determinación de ideas principales, personas, o en cualquier caso, el sentido general de lo tratado por el autor del texto leído

Ello, parece asociarse con el despliegue didáctico vinculado al periodo ortográfico del desarrollo lector, donde el estudiante conforme las ideas de Cuetos (2008) consolida la lectura mediante mediaciones y vocalizaciones producto de la lectura frecuente que facilita finalmente la representación léxica de los elementos leídos, en otras palabras, hace referencia a la intervención del maestro para estimular la identificación morfológica y la pronunciación, tendientes al reflejo significativo producto de lo leído, este último caso, favorecido por preguntas generadoras.

Sin embargo, como puede apreciarse en las evidencias seleccionadas, parece que la presencia del docente en la lectura hace énfasis importante en la lectura corrida, la cual es exigida de manera frecuente por el profesor, cuyas correcciones, así como regaños hacia el estudiante, enfocados en el hecho de leer rápido y sin tatarrear, lo cual parece resaltar una interpretación difusa del concepto de lectura fluida, entendida por Calero (2014) como aquella que:

...se hace sin errores en el reconocimiento y decodificación de palabras, con un adecuado ritmo y expresión, acelerando o deteniendo la lectura cuando convenga para buscar el sentido del texto, un fraseo adecuado haciendo las pausas pertinentes en función de las marcas gráficas, y diferenciando el tono de la lectura de determinadas palabras o frases para apoyar la comprensión del texto. (p.35)

De manera que, la lectura fluida, lejos de fomentar únicamente la rapidez de la misma, establece la comunión del automatismo y la prosodia, que a juicio del autor citado, la primera si tiene que ver con la decodificación y velocidad de la palabra escrita, pero también involucra el ritmo así como pausas propias que favorezcan la segunda destreza, es decir la prosodia, como instancia fonológica que permite precisar los rasgos significantes del lengua escrito mediante la lectura.

Significa entonces que, la presencia del docente en cuanto la lectura parece suponer una interpretación dispersa del proceso lector, donde la lectura corrida es asumida como un sinónimo de la lectura fluida y se enfoca en sólo uno de sus componentes, es decir, el automatismo, desde el cual se reclama, exige y reprende al estudiante por no decodificar rápido y con claridad el texto a espaldas del sentido comprensivo como esencia del proceso lector, situación que señala González (2005) cuando expresa que lamentablemente esa es una tendencia en la escuela primaria, que resulta en el privilegio de la velocidad lectora en detrimento de los componentes prosódicos y comprensivos propios de la lectura fluida.

Finalmente, puede decirse entonces que la dimensión presencia del docente en la lectura contempla las enseñanzas del docente en razón de la explicación y la estimulación de vocalizaciones mediante ejercicios frecuentes de lectura, que además señalan el uso de preguntas generadas para comprender lo leído, pero en la mayoría de los casos la presencia del maestro para el estudiante está asociada con la lectura corrida donde figura su ejercitación y exigencia por medio de correcciones, regaños, que suponen el énfasis en el automatismo, a espaldas de la prosodia, componentes esenciales de la lectura fluida.

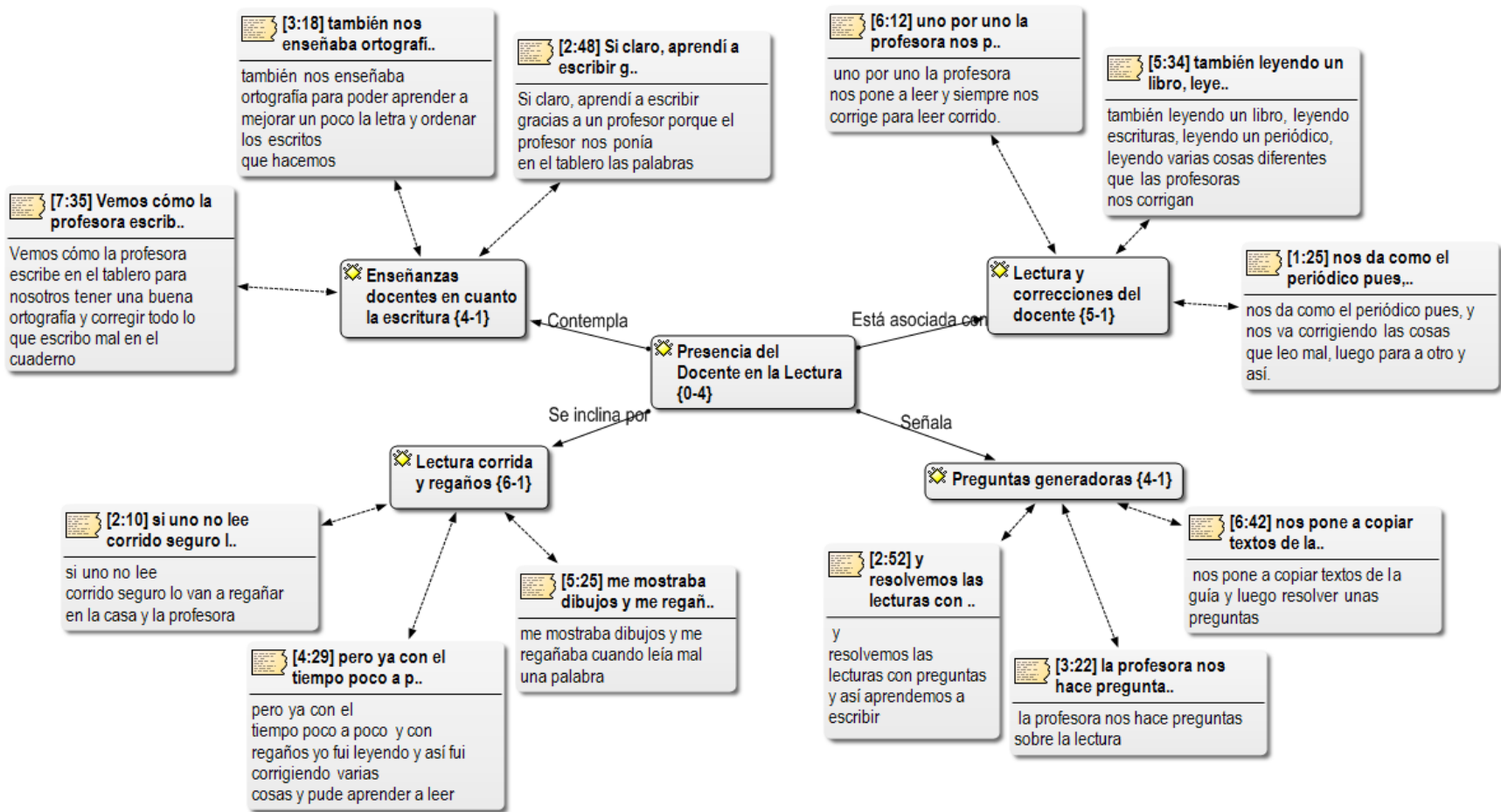


Figura 10. Dimensión Presencia del Docente en la Lectura

Dimensión Actos Comunes en la Lectura: La presente dimensión puede apreciarse en la figura 11, donde se resaltan las diferentes instancias en las cuales se encuentra sustentada, esto es específicamente los códigos *Lectura, dictado y copia desde el tablero, Ejercicios de lectura colectiva, Presencia de libros, periódicos y material de internet*, donde se agrupan testimonios como los presentados a continuación:

S1: “...nos dicta, nos pasa al tablero para leer....” [1:20] [038]

S2: “...o leemos la copia del tablero en voz alta y escribimos luego todo eso...” [2:23] [045]

S6: “...con cosas que copia la profesora en el tablero y el cuaderno de nosotros mismos que la profesora nos pone a leer en voz alta...” [6:29] [067]

S2: “...también hacemos lecturas en el salón cuando nos para a cada uno a leer una parte y luego sigue el otro...” [2:22] [044]

S7: “Me ha ido muy bien, y pues la profesora nos pone a leer delante de todos...” [7:10] [033]

S4: “Pues hacemos lecturas, la profesora a veces nos manda a leer libros, escribimos, hacemos repasos, esas son las cosas de todos los días leer en voz alta lo que ella nos pone.” [4:26] [055]

S5: “Periódicos, guías, hojas de internet...” [5:26] [068]

S3: “También ellas nos ha pedido recortes de artículos del periódico o cosas de internet...” [3:34] [079]

En este escenario, las evidencias señalan que los actos u acciones regulares en cuanto el proceso lector, se concentran en ejercicios de decodificación conjuntamente con otros compañeros de acuerdo a un turno asignado, la cual se realiza desde textos copiados en el tablero, aunque en algunos casos son dictados, pero también se desarrolla desde algunos materiales como el periódico, guías u hojas impresas con contenidos de internet. Así, la experiencia subjetiva de

los estudiantes refiere que buena parte de las acciones cotidianas vinculadas al proceso lector, radican en ejercicios de lectura colectiva realizados en voz alta, a partir de segmentos escritos indicados por el docente, que una vez culminado, marca el inicio del turno de otro estudiante hasta cubrir el total de los mismos.

Estos actos comunes sugeridos por los estudiantes en torno a la lectura, son acciones corrientes, frecuentes, pues desde las ideas planteadas por Sánchez, García y Rosales (2010), "...estamos ante un proceso de aprendizaje que requiere de mucho tiempo de esfuerzo sostenido..." (p.24); en otras palabras, los ejercicios de lectura colectiva representan actos cotidianos propios del tiempo de ensayo que implica el proceso lector, en muchos casos favorables para el propio estudiante quien no sólo ensaya su lectura, sino que al mismo tiempo, puede escuchar a otros compañeros para estimar su desempeño así como el suyo propio.

Pero, un punto de principal atención para las autoras referidas, tiene que ver con el propósito de esos ejercicios, pues si bien su frecuencia tiene un sentido racional a causa de la necesidad del contacto regular con textos en función de la estimulación progresiva de la lectura, el énfasis único en la mecánica lectora en cuanto el automatismo resultante en la rapidez del acto, podría impactar de forma negativa el análisis y discernimiento propios de la capacidad comprensiva.

En resumen, la dimensión actos comunes en la lectura están asociados con la frecuencia de los ejercicios de lectura comprensiva, los cuales abarcan lecturas, dictados y copias desde textos que el profesor plasma en el tablero, aunque en algunos casos sugieren la utilización de diversos materiales como libros, periódicos o textos de internet, cuya lectura es compartida por instrucción del docente.

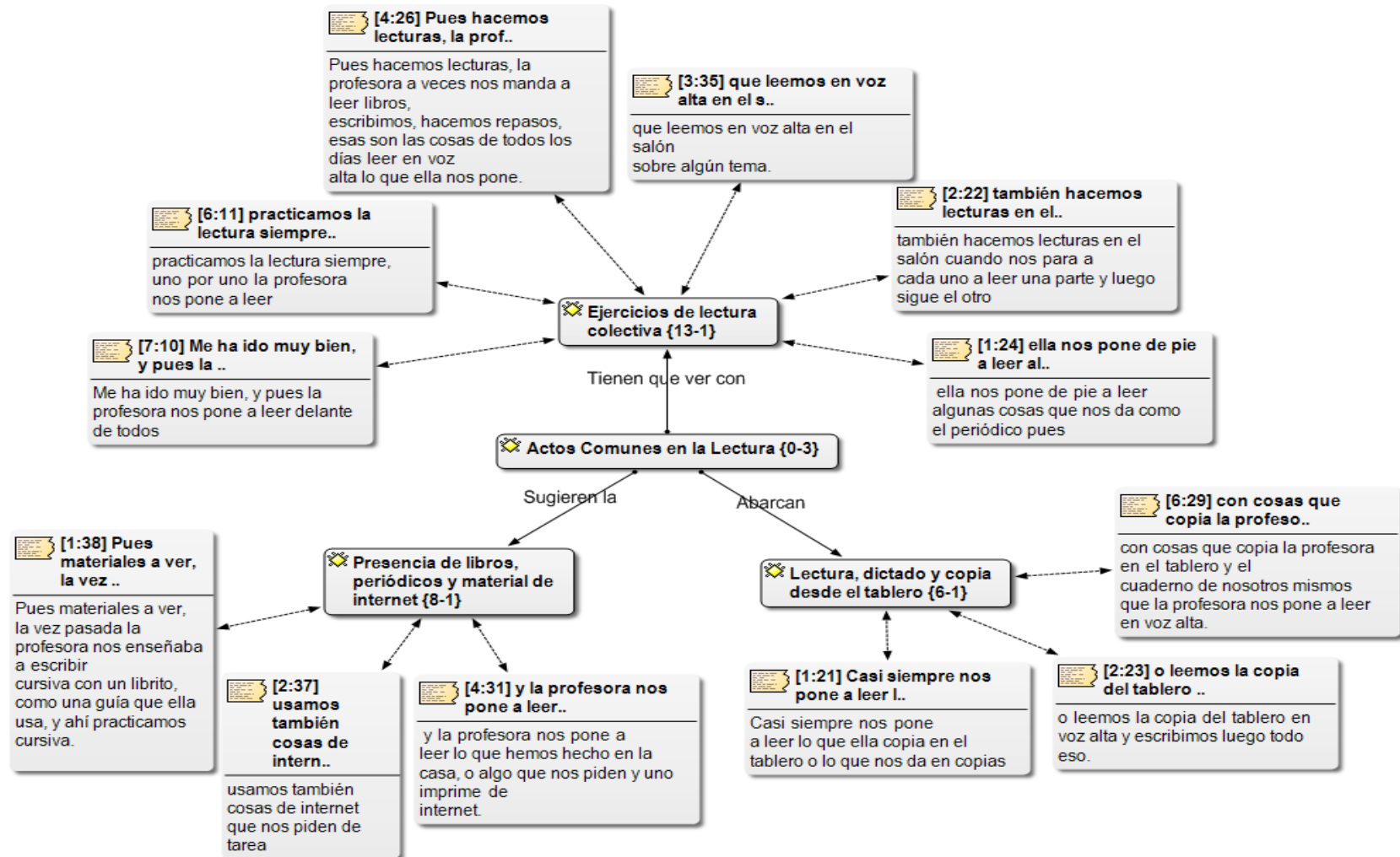


Figura 11. Dimensión Actos Comunes en la Lectura

Dimensión Objetos de Aprendizaje en cuanto la Lectura: La dimensión en cuestión, representada en la figura 12, resulta un apartado emergente fundamentado en los códigos *Contenidos de lectura y Lectura corrida*, desde los cuales se agrupan evidencias asociadas con los objetos de aprendizaje en cuanto la lectura, tal como lo expresan las siguiente citas:

S1: *“Pues recuerdo las cosas para poder leer, las vocales y las sílabas...” [1:31] [060]*

S5: *“Muchísimas cosas, a ver en lengua aprendo a pronunciar los acentos...” [5:09] [023]*

S7: *“...como las cosas que componen las oraciones que son el sujeto, el verbo y el predicado...” [7:07] [020]*

S1: *“...leer corrido sin tatarrear, no equivocarme en la pronunciación...” [1:14] [027]*

S3: *“Pues aprendo cosas como la lectura, leer rápido y bien...” [3:11] [025]*

S4: *“...aprendo a leer corrido porque yo tatarreaba mucho...” [4:11] [027]*

S5: *“...a leer corrido, cómo le dijera a leer bien pues...” [5:11] [023]*

Así, puede decirse que las diversas citas seleccionadas hacen referencia al contenido que habitualmente el estudiante aprende en lectura como parte del área de lengua castellana, donde destacan las vocales, letras, sílabas, nuevas palabras, tipos de palabra, acentuación, pronunciación, vocalización, y componentes de la oración, entre otros, aunque llama poderosamente la atención, que buena parte de las recurrencias hacen mención de la lectura corrida, no como acto y ejercicio exigido por el docente, sino en términos de contenido de aprendizaje, en otras palabras, se señala de forma indirecta que la lectura corrida es parte del objeto de aquello que el estudiante aprende en lengua castellana, sin mención alguna de la esencia comprensiva como parte de la competencia significativa propuesta para esta área.

Ante lo comentado, es preciso recordar parte de los planteamientos del MEN (2014), cuando hace referencia de los cinco ejes propuestos para la consolidación de la competencia significativa en lengua, donde figura los sistemas de significación relativos al proceso de apropiación de la lengua escrita que involucra el desarrollo de habilidad fonéticas, gramaticales, sintácticas, desde el estudio, empleo y elaboración de diferentes tipos de texto. Así, el segundo eje tiene que ver con el proceso de interpretación, análisis, producción de textos, dirigido ello a la construcción de significados.

En esto, el tercer eje refiere el estudio de la literatura en cuanto su sentido cultural, estético, histográfico, semiótico, como fundamentos para la estimulación del nivel crítico, reflexivo y argumentativo, todo ello seguido del cuarto eje asociado con la ética de la comunicación y su análisis conforme los diversos códigos lingüísticos colombianos, mientras que el quinto eje hace mención de los procesos de desarrollo del pensamiento.

De manera que, según lo apreciado, los contenidos de aprendizaje de lectura si bien privilegia el primer eje propuesto por el MEN (ob.cit), parece poco aborda los demás, lo cual expresa una importante distancia entre lo sugerido y lo facilitado en clase, pero también, expone indirectamente la lectura corrida como un contenido más de aprendizaje, constituyendo otra evidencia de la confusión entre lectura corrida y lectura fluida, cuando esta última sí podría estar asociada con los demás ejes propuestos para la construcción de la competencia significativa en la lengua castellana. Por tanto, los objetos de aprendizaje son contexto para los contenidos, pero además, comprenden la lectura corrida como parte esencial de lo aprendido por los estudiantes dentro del proceso lector

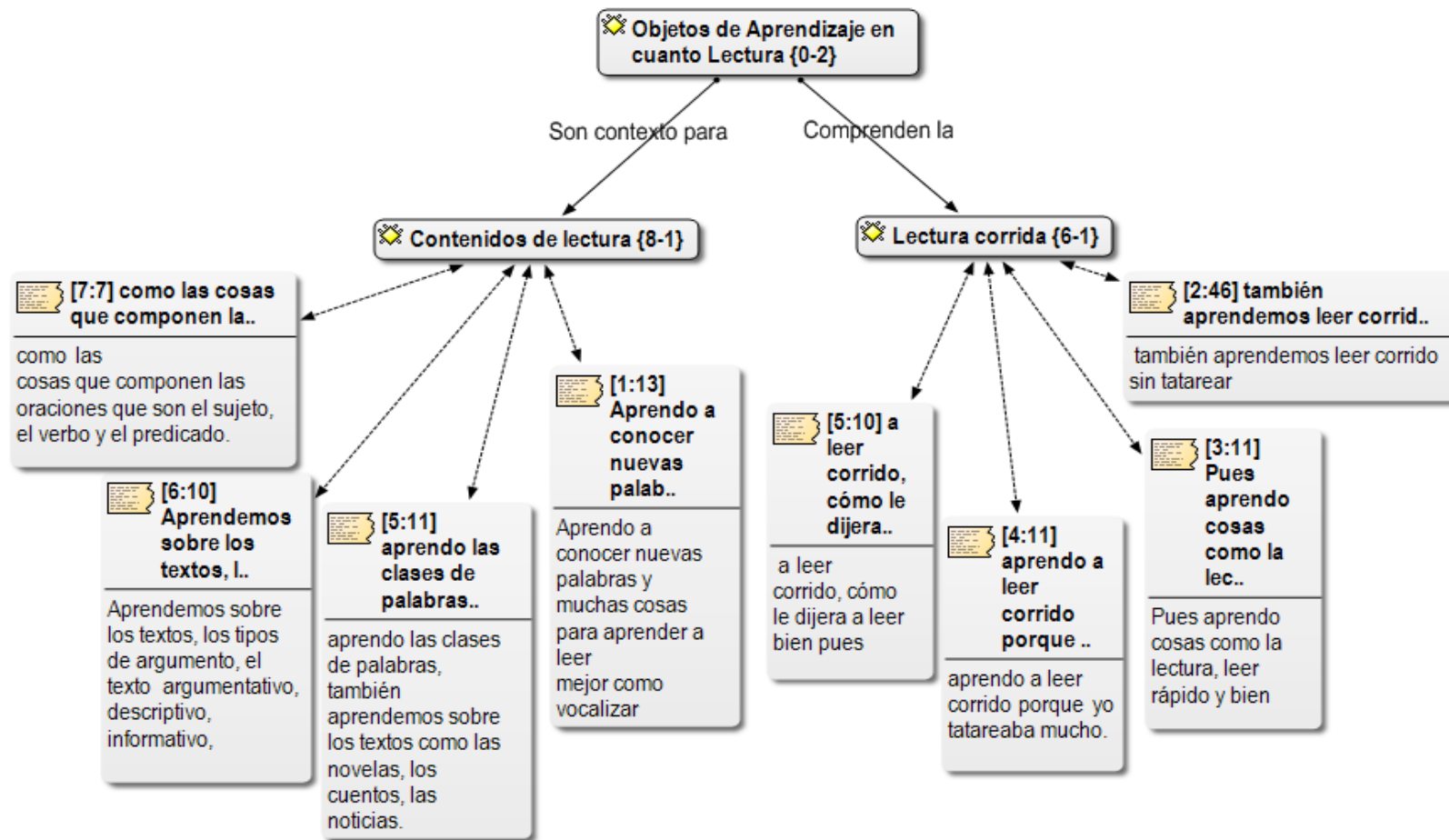


Figura 12. Dimensión Objetos de Aprendizaje en cuanto Lectura

Dimensión Comprensión Lectora: La figura 13, reúne de forma gráfica todos los elementos que componen esta dimensión, donde figuran los códigos *Relación lectura y comprensión*, *Relación lectura, gusto y entendimiento*, *Buena pronunciación para el entendimiento*, *Importancia de comprensión lectora*, conforme citas como:

S1: *“En la relación entre la lectura y la comprensión yo diría que la lectura tiene el contenido y desde el contenido uno puede comprender lo que está ahí...” [1:41] [084]*

S4: *“Pues que en la lectura se trata de leer un texto sobre cualquier tema, pero la comprensión es entender lo que leemos, entonces al leer pues estamos comprendiendo a la misma vez...” [4:34] [082]*

S3: *“...claro si eso que leo me gusta pues voy a entender más todavía...” [3:43] [102]*

S4: *“Leyendo más cosas que me gustan...” [4:36] [092]*

S7: *“...y a leer corrido, bien, que se entienda lo que estoy diciendo, a vocalizar pues....” [7:32] [089]*

S3: *“...porque si yo pronuncio bien las palabras entonces voy a entender mejor lo que estoy leyendo...” [3:42] [100]*

S6: *“...sin la lectura no podríamos aprender de qué tratan los textos que vemos en todas partes porque hasta en el colectivo hay anuncios....” [6:48] [107]*

S5: *“Es importante porque si no comprendemos entonces no tendremos el significado exacto de lo que estamos leyendo...” [5:81] [083]*

Así, es posible apreciar diversas recurrencias que resaltan la relación entre lectura y comprensión, donde la primera parece representar para el estudiante el acto de decodificación de sintáctica propiamente, mientras que la segunda, es decir la comprensión, tiene que ver con la habilidad aproximar el significado de ese contenido leído, todo lo cual parece conformar un vínculo indisoluble donde lectura y comprensión van de la mano, sobre todo cuando el texto leído es interesante para el lector, pues conforme lo apreciado en las evidencias, mientras el contenido responda o se ajuste al gusto del

estudiante, mayor posiblemente será la comprensión que éste desarrolle sobre el mismo.

Además, resalta también la pronunciación como un elemento asociado con la comprensión lectora, puntualmente en cuanto la correcta vocalización del estudiante en términos de un medio que permite identificar fonéticamente cada elemento leído, para construir la imagen mental sobre el texto, situación que parece asociarse con la teoría del acceso al significado por la doble vía donde Gutiérrez (2004) señala la existencia de varias formas de leer y entender un contenido, donde se involucra la perspectiva visual (ruta léxica), o en este caso, la perspectiva auditiva (ruta fonológica) a través de la percepción de fonemas a partir de los grafemas leídos.

Por todo ello, la cosmovisión de los estudiantes manifiesta un importancia sustantiva en cuanto la comprensión lectora, al indicar que ésta facilita el entendimiento de todas las palabras escritas presentes en la vida diaria, sin la cual no sería posible determinar su significado como insumo de primer orden para las actuaciones y experiencias cotidianas. En consecuencia, el significado de la comprensión lectora aquí configurado parece guardar similitud con las ideas expuestas por Cantú (2017) cuando indica, "...es un proceso interactivo entre el lector y el texto, donde el que lee motivado y apoyado por su experiencia, descifra y analiza lógica y coherentemente..." (p.102).

Desde todo lo expuesto, puede decirse entonces que la dimensión comprensión lectora se identifica con la relación entre lectura y comprensión que expone ambas instancias como elementos simbióticos, la cual se fortalece cuando el contenido refiere preferencia y gusto por parte del lector, quien apoyado en la perspectiva auditiva a partir de una buena pronunciación logra acceder al significado mediante la ruta fonológica, razón por la cual tiene una importancia significativa para el estudiante en términos de utilidad diaria.

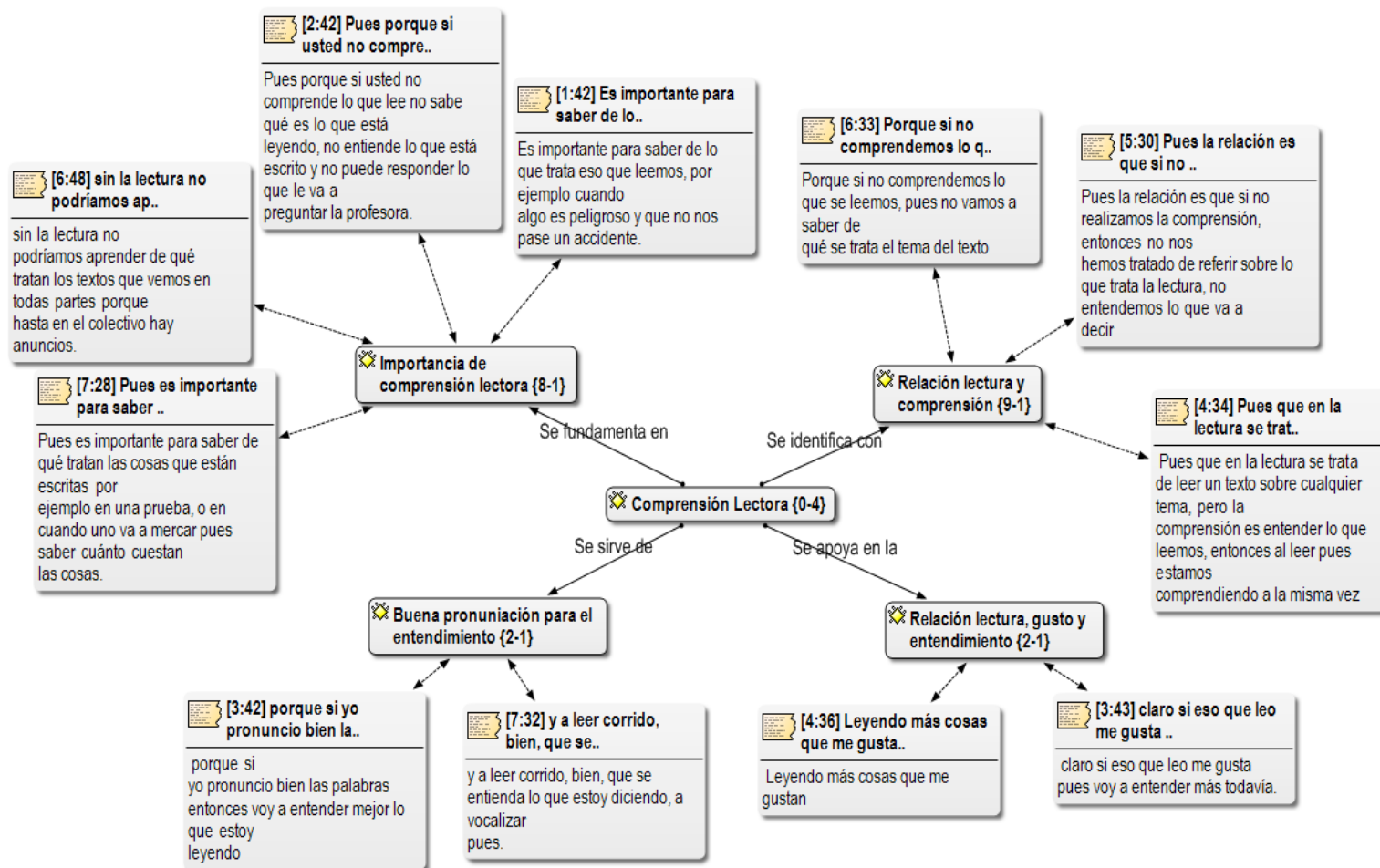


Figura 13. Dimensión Comprensión Lectora

Dimensión Dificultades en la Lectura: Esta dimensión, representada en la figura 14, expone la alta recurrencia de las situaciones que más les resulta difícil a los estudiante en cuanto el desarrollo del proceso lector. Por ello, esta dimensión se compone de los códigos *Comprensión lectora limitada, así como Lectura, tataréo y burla*, donde resaltan evidencias que dan cuenta de:

S1: “...porque a veces que no entiendo algunas cosas de la lectura que hago, como le dijera, pues que a veces no entiendo lo que tengo en las manos para leer...” [1:27] [048]

S3: “...Otra cosa que se me dificulta es cuando la profesora nos hace preguntas sobre la lectura porque a veces no entiendo y tengo que volver a leer. ...” [3:20] [044]

S4: “...Pues la dificultad es que muchos temas yo no los entiendo, entonces se me complica aprender lo que me dice la profesora...” [4:20] [043]

S6: “...luego nos pone a leer en voz alta a cada uno, entonces uno lo hace obligado porque seguro hay un recochero que empieza a burlarse...” [6:24] [042]

S7: “...y se burlan por el desempeño académico, por ejemplo si alguien no entiende o tataréa cuando lee entonces viene la recocha...” [7:16] [045]

S2: “...y a veces tataréo mucho cuando leo y me da pena porque todos se burlan....” [2:25] [049]

Así, la comprensión lectora es la principal dificultad que enfrenta el estudiante al final de la educación primaria, pues tal como lo sugieren las citas seleccionadas desde el importante cúmulo de recurrencias mostradas en la figura 14, a ellos les cuesta entender el texto que leen y en consecuencia sus respuestas a las preguntas generadoras hechas por el docente son imprecisas, a veces inexistentes, lo cual parece incidir también en el aprendizaje en general sobre todo lo expresado y facilitado por el agente de enseñanza.

Esto, parece confirmar parte de los elementos que fundamentan el escenario problémico expuesto en el planteamiento, pero también se asocia con las afirmaciones expuestas por Bravo (2002) cuando señala que, "...hay un decrecimiento de la relación entre el nivel lector de decodificación y la comprensión lectora entre los 7 y 10 años, lo que indica que la comprensión lectora parece independizarse del proceso de decodificación a medida que se desarrolla el aprendizaje de la lectura." (p.111); de manera que, la comprensión lectora resulta una habilidad altamente comprometida en la escuela primaria, donde parece que los esfuerzos mediacionales se enfocan más en el automatismo que en la prosodia.

Pero de forma adicional, esta dimensión también hace posible apreciar otra dificultad inherente al proceso lector, la cual tiene que ver con la burla constante de otros compañeros a causa del tateo durante la lectura, lo cual parece conformar una importante limitación para el aprendizaje de la lectura, pero además para otras disciplinas escolares, pues en palabras de Velázquez (2004), "El alumno que es valorizado participa en clase, está atento y aprende lo que se le facilita, el alumno desvalorizado no tiene esa actitud y se refugia en la pasividad, de vez en cuando participa en el trabajo de clase, más no consigue aprender..." (p.41); situación que refleja en buena medida lo manifestado por los estudiantes desde sus testimonios.

En consecuencia, la dimensión dificultades en lectura sugieren una comprensión lectora limitada, donde se expone serios problemas en cuanto el entendimiento de los estudiantes sobre ese material que decodifican, pero también comprenden el tateo durante la lectura corrida que intentan desarrollar y las burlas resultantes provenientes de otros compañeros, quienes en general suponen que leer corrido es el deber ser, posiblemente a causa del énfasis que el mismo docente hace sobre ello como confusión con la lectura fluida, relacionada esta con comunión entre automatismo y la prosodia.

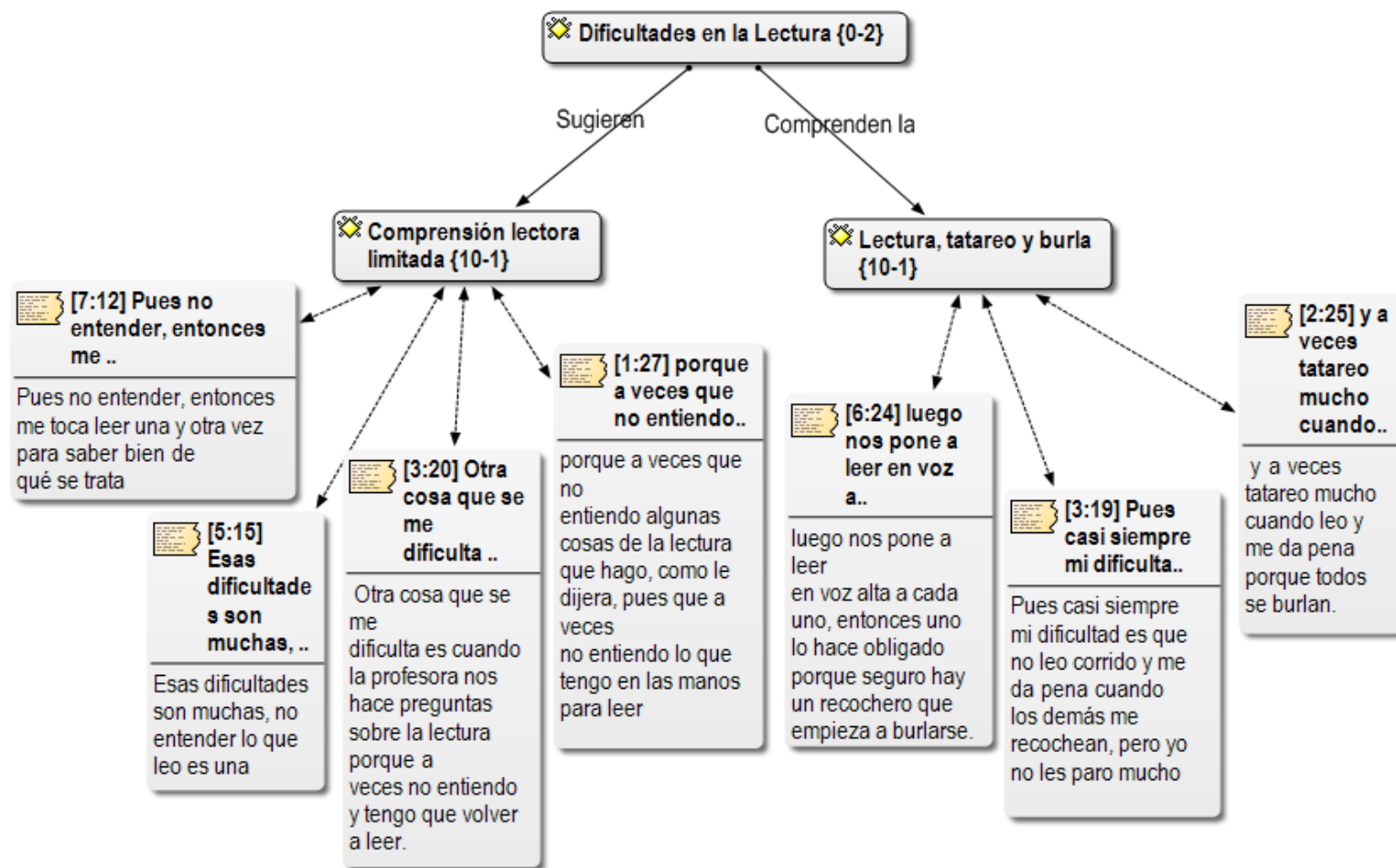


Figura 14. Dimensión Dificultades en Lectura

Dimensión Propuestas: La figura 15, como referente gráfico de los elementos, además de relaciones, propios de esta dimensión, se fundamenta en los códigos *Lectura lenta y espacios tranquilos*, *Inclusión de elementos interesantes*, los cuales a su vez agrupan diversos testimonios que evidencian citas como:

S1: *“Leyendo despacio en un lugar tranquilo, en silencio, para que se pueda comprender las cosas...” [1:43] [092]*

S6: *“Pues leyendo en un lugar sin ruido, relajado, sin estorbo, sin burla y así leer prestando atención a eso que estamos leyendo...” [6:35] [084]*

S2: *“Pues no sé bien, podría ser leyendo más lento...” [2:43] [097]*

S4: *“...pero si se puede meter cosas de moda pues sería bueno porque a uno las conoce y le interesa...” [4:50] [119]*

S6: *“...con cosas que fueran bacanas para uno y así no habría tanto alboroto y los demás pudieran aprender en paz...” [6:51] [115]*

S7: *“Pues dándonos cosas más interesantes para leer con más ganas...” [7:43] [113]*

Ante ello, las propuestas de los mismos estudiantes para fortalecer su lectura, pero además su comprensión, destacan la posibilidad de llevar a cabo el acto lector en espacios tranquilos, libres de ruido y molestias, que les permitan concentrarse en el contenido del texto, situación que si bien es difícil conseguirlo en el escenario de clase, bien podría encomendarse como asignación para el hogar, o mediante la configuración de grupos de lectura en horarios extra escolares dentro de las instalaciones del colegio con el establecimiento de turnos cotidianos.

Sin embargo, un punto de interés en este apartado, tiene que ver con la petición de incluir materiales que resulten interesantes para los estudiantes como lectores, lo cual se asocia con los planteamientos de Gallardo y León (2008) cuando indican:

Es preciso ofrecer a los niños, desde el nivel de educación infantil, materiales que verdaderamente sean interesantes para ellos, que no les defrauden, textos en los que se vean identificados como personas. En demasiadas ocasiones, los cuadernillos de trabajo, los libros de lectura, o los textos ofrecidos, carecen de todas estas cualidades. (p. 102)

Por tanto, resulta lógica la petición de los estudiantes sobre incluir o considerar materiales de lectura atractivos para ellos, como posibilidad para mejorar no sólo la decodificación sintáctica de los textos escritos, sino para promover la habilidad comprensiva de lo leído, en este caso a partir de materiales que resulten interesantes para ellos conforme contenidos en tendencia que signifiquen para ellos temas, trasfondos, escenarios familiares, o en cualquier caso, que se asocien con sus formas de entretenimiento común.

Finalmente, puede decirse entonces que la dimensión propuestas se identifican con la posibilidad de realizar lecturas lentas y en espacios tranquilos, pero además, sugieren la inclusión de elementos interesantes, esto es, materiales que se vinculen a su predilección habitual por cosas, temas o situaciones que fomenten simpatía hacia el material objeto de lectura.

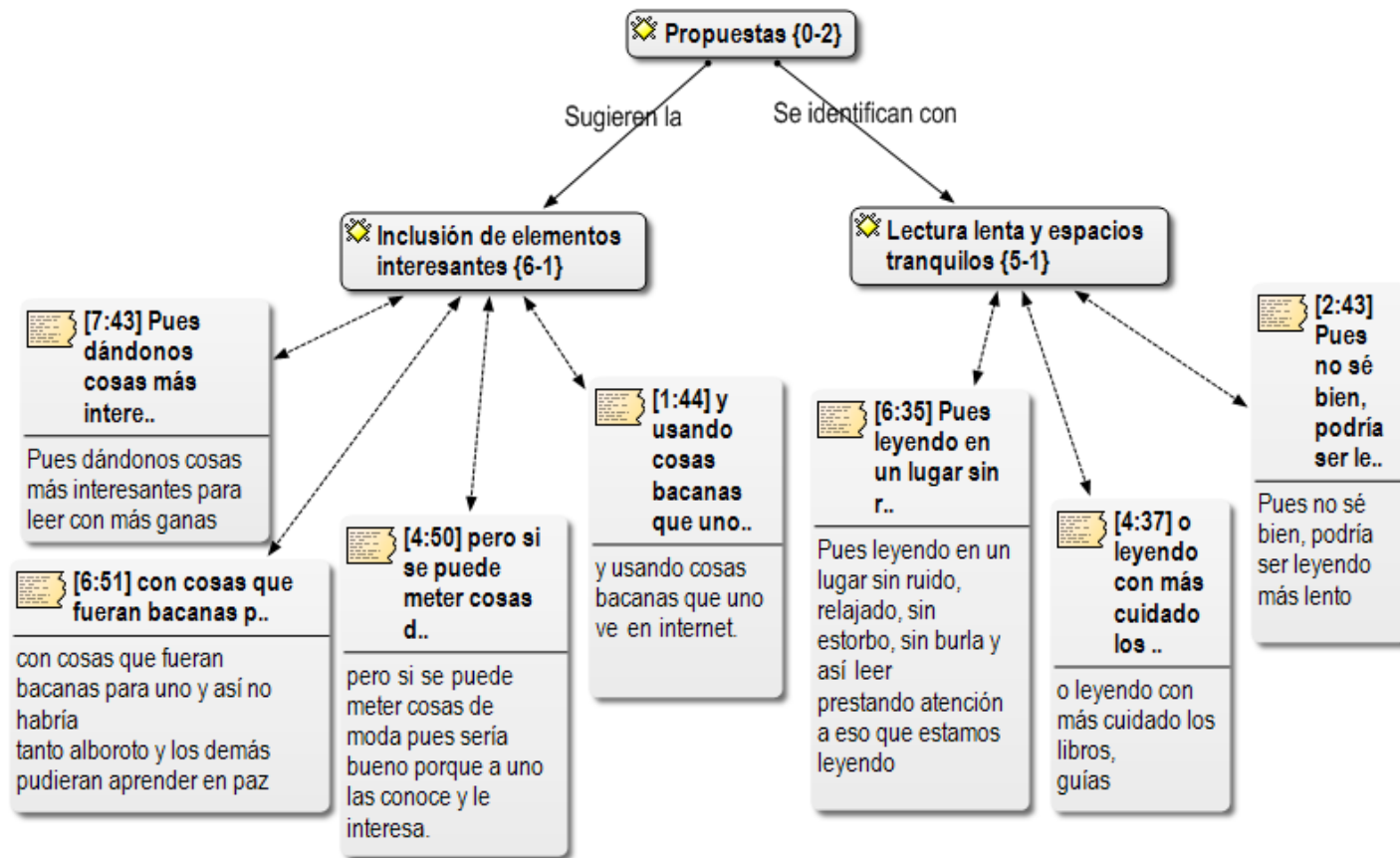


Figura 15. Dimensión Propuestas

Subcategoría Lectura en Lengua Castellana: Como unidad de significado emergente reflejada en la figura la figura 16, esta subcategoría se fundamenta en las dimensiones tituladas *Recuerdos y nociones, Presencia del docente en la lectura, Actos comunes en la lectura, Objetos de aprendizaje en cuanto lectura, Comprensión lectora, Dificultades en lectura, Propuestas*, las cuales a su vez, agrupan tendencias representativas que de otorgan forma y sentido a la lectura en el área de lengua.

En esto, los recuerdos y nociones en torno a la lectura expresan algunas memorias del estudiante asociadas con su iniciación en el proceso de lectura, donde resalta la memorización del abecedario, además de la relación entre palabras e ilustraciones y la distinción progresiva de los elementos de un texto como los primeros pasos recorridos por el estudiante, todo lo cual refiere el período protoalfabético y logográfico mencionado por Contreras (2004) en cuanto el proceso lector.

Así, las nociones de los estudiantes respecto a la lectura, destacan a ésta como un medio o mecanismo para acceder al saber, al conocimiento, no sólo en el área de lengua castellana, sino aplicable a todo el entorno escolar tanto inmediato, como futuro, lo cual hace de la lectura una vía esencial para el rendimiento académico, donde el ejercicio lector efectivo favorece un buen aprendizaje gracias al entendimiento suficiente de todos los contenidos a ser evaluados en pruebas o actividades, que en general demuestra a juicio de Carlino y otros (2000) la vinculación entre lectura y aprendizaje como polos de un mismo territorio intelectual de mutua evolución.

De otra parte, la lectura en lengua castellana como derivación inductiva resalta la presencia del docente, pues conforme el juicio subjetivo de los estudiantes, el agente de enseñanza está directamente involucrado en su proceso lector, especialmente en cuanto el período ortográfico comentado por Cuetos (2008) destinado a la representación léxica de los elementos leídos, pues el mismo facilita la lectura desde la

articulación de los grafemas, estimula la correcta vocalización, pero también expone otros contenidos de lengua que regularmente explica, pero también, consulta mediante preguntas generadoras dirigidas hacia la comprensión del texto; aunque, contrariamente manifiesta constantemente correcciones y regaños enfocados en la lectura corrida, lo cual deja entrever una importante confusión con el concepto de lectura fluida, situación que trae como resultado el énfasis en la decodificación rápida de naturaleza automatista, a espaldas de la prosodia como instancia que permite precisar los rasgos significantes. (Calero, 2014).

También, la lectura en lengua castellana hace patente la frecuencia de ejercicios de lectura colectiva, que en palabras de Sánchez, García y Rosales (2010), resultan actos cotidianos en razón del esfuerzo sostenido que implica el aprendizaje de la lectura, algunos de ellos asociados con lecturas, dictados y copias plasmados en el tablero que son leídos por los estudiantes en voz alta conforme el turno asignado por el docente, aunque con la intervención eventual de libros, periódicos o textos de internet, en todo lo cual su finalidad podría establecer una duda razonable, pues si la frecuencia de los ejercicios que caracterizan las acciones comunes en la lectura radican en la naturaleza mecánica automatista del acto, entonces ello podría ir en detrimento constante de la habilidad comprensiva.

Otro de las instancias significantes en torno a la lectura en lengua castellana, tiene que ver con los objetos de aprendizaje, en otras palabras, las cosas que los estudiantes aprenden sobre lectura, donde resaltan diversos contenidos asociados con el reconocimiento de letras, el significado de palabras nuevas, la vocalización, la acentuación, elementos de una oración, entre otros, aunque nuevamente emerge la lectura corrida, en este caso como uno de los objetos que aprenden en lengua, posiblemente a causa del énfasis del docente, resultante ello en su identificación como contenido de aprendizaje por parte del alumno, al tiempo de referir la comprensión lectora, como

instancia de suma importancia dada la relación directa entre lectura y comprensión, especialmente de aquellos textos que más les resultan interesantes, donde la buena pronunciación es un factor clave para el entendimiento.

Finalmente, la lectura en lengua castellana supone desde lo procesado, algunas dificultades que destacan la comprensión limitada y la lectura corrida, pues en el primer caso se expone serios problemas en cuanto el entendimiento de los estudiantes sobre ese material que leen, situación que a juicio de Bravo (2002), resalta el distanciamiento entre la decodificación del texto y su comprensión, tal como se señaló en la argumentación problémica, especialmente en cuanto las posibles casusas asociadas con el escenario fenoménico, a todo lo cual se suma el tateo durante la lectura, esto es la imprecisión durante la lectura corrida como elemento merecedor de burlas en el aula, situación que genera retraimiento y pasividad del estudiante. (Velázquez, 2004).

Esto, fundamenta en consecuencia una serie de propuestas en cuanto la lectura en lengua castellana, en este caso, radicadas en la posibilidad de desarrollar el proceso lector en espacios tranquilos, libres de incidencias auditivas y burlas, que favorezca un ejercicio pleno, pero sobre todo armónico, al tiempo de sugerir la inclusión de elementos interesantes, es decir, en consonancia con los planteamientos de Gallardo y León (2008), materiales con los cuales el estudiante se sienta familiarizado y pueda identificarse.

Así, la lectura en lengua castellana refiere un proceso multiperceptivo a causa de la importante diversidad de nociones construidas desde las experiencias vividas por el estudiante, donde su memoria y consciencia reflejan la iniciación del proceso lector desde la memorización, identificación, determinación y relación de letras, sílabas, palabras, oraciones, desde la dinámica fonética y gramatical, donde se reconoce la importancia de la comprensión del texto a partir de la relación entre lectura y entendimiento, en ocasiones estimulada

por el docente mediante preguntas generadoras, pero habitualmente su presencia enfatiza la lectura corrida por medio de correcciones y regaños, lo cual hace que el estudiante interprete ésta como parte de los contenidos que aprende en lengua, que sumado a la comprensión limitada, exponen los dos puntos de mayor dificultad desde donde el estudiante sugiere la posibilidad de asumir algunas propuestas.

De manera, la lectura en lengua castellana lejos de ser un acto mecánico, resulta en una entidad ecléctica, considerada como un medio para acceder al conocimiento, inicialmente fraguado desde ejercicios de decodificación, pero con importantes implicaciones cognitivas en cuanto su nivel comprensivo, donde la presencia del docente resulta esencial, aunque muchas veces se enfoca únicamente en la lectura corrida, anclada en la estimulación permanente del automatismo lector, contrario ello a los planteamientos de Solé (1987), al indicar que la lectura, "...es el proceso mediante el cual se comprende el lenguaje escrito." (p. 18).

En función de lo expuesto, puede decirse que la lectura en lengua castellana contempla recuerdos y nociones, pero también evidencia la presencia del docente quien si bien facilita, media, explica, diversos elementos asociados con el desarrollo lector, así como desde contenidos implicados en el área de lengua, su hábitos y confusiones propias parecen influir en la cosmovisión de los estudiantes, quienes detallan la lectura corrida como un objeto de aprendizaje esencial en lengua, pero de dificultad sustantiva, muchas veces resultantes de burla, a lo cual se suma la comprensión lectora, a pesar de reconocer su importancia y relación directa con la lectura, situación que en general fundamenta algunas propuestas de los estudiantes para favorecer su lectura.

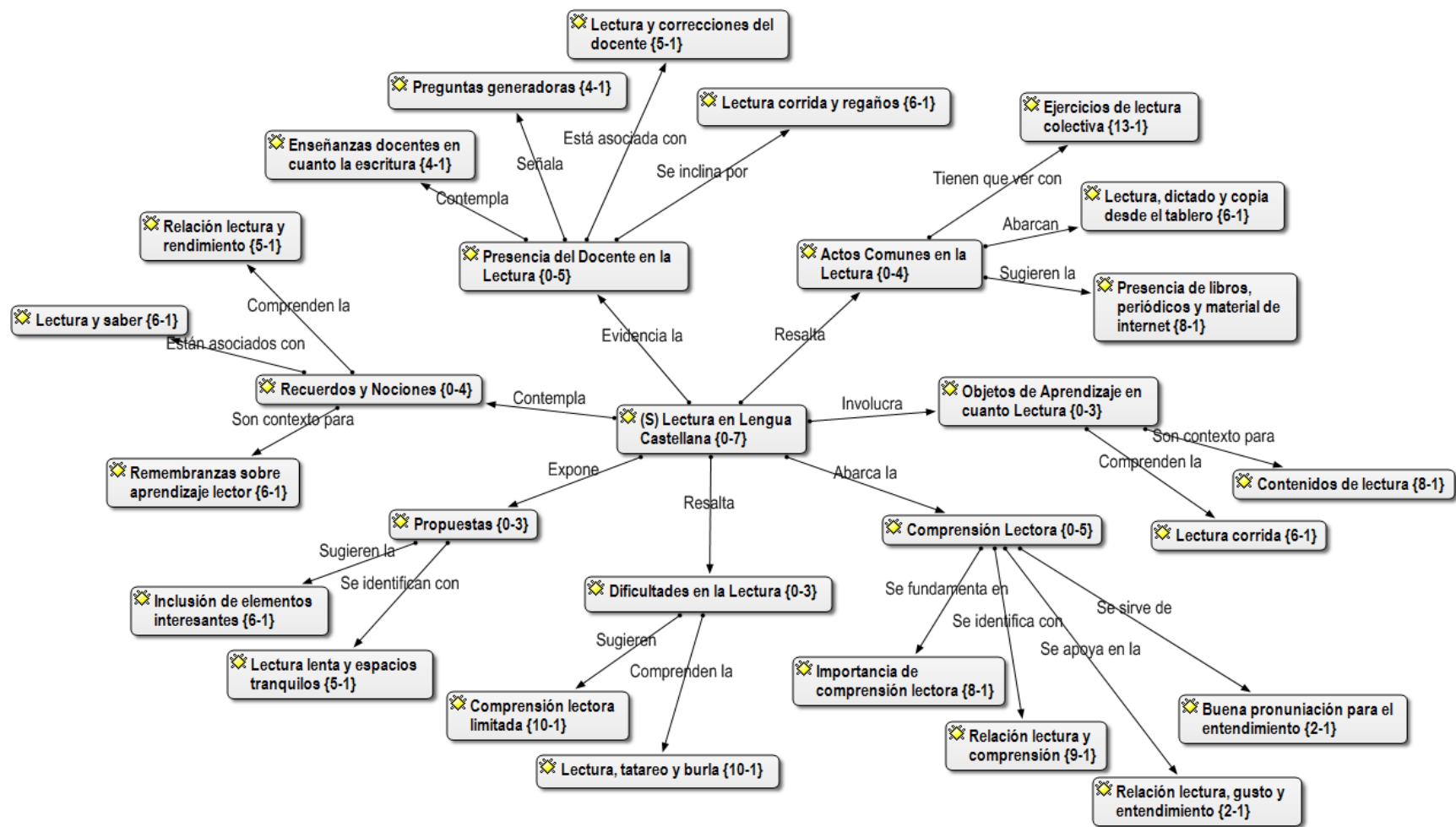


Figura 16. Subcategoría Lectura en Lengua Castellana

Dimensión Memorias e Ideas: El apartado en cuestión, cuyos elementos y relaciones se ilustran en la figura 17, refiere la primera instancia que fundamenta los significados de los estudiantes sobre la escritura en lengua castellana. Aquí, es posible distinguir los códigos *Recuerdos sobre escritura y aprendizaje, Lectoescritura como medio, Escritura y comunicación, Relación aprendizaje, lectoescritura y estudio, Fin de la lengua castellana*, donde destacan citas como:

S1: “...y me ponía a escribir comentarios corticos varias veces hasta hacerlo bien...” [1:48] [103]

S4: “...y revisando la ortografía para todo, o sea repetía y repetía la escritura de esas palabras y siempre preguntaba el significado...” [4:42] [101]

S2: “...para poder estudiar, de las cosas de internet y luego saber lo que vamos a escribir en las tareas...” [2:08] [016]

S6: “La escritura es muy importante para mí porque nos ayuda a escribir carteles y escribir cosas importantes para comunicarnos por el whatsapp...” [6:47] [106]

S7: “...mientras que la escritura nos ayuda a comunicarnos con las demás personas, así sea con un mensaje de texto o mediante una carta....” [7:05] [014]

S3: “...pero la verdad es muy útil en el colegio para poder estudiar...” [3:06] [015]

S3: “...para mejorar un poco la letra, tener buena ortografía, para poder mejorar la lectura...” [3:07] [015]

S7: “Para mí es muy bueno, porque así uno se guía con buena ortografía, y también tratar a las personas sin insultarlas y pues dialogar bien...” [7:04] [013]

En este caso, los recuerdos en torno a la escritura, resaltan ejercicios de caligrafía mediante la configuración constante de comentarios cortos que favorezcan la prolijidad de las frases escritas, sumado a la revisión permanente de la ortografía, esto es, acentuación así como la presencia de signos y símbolos propios de la escritura, cuyos significados son consultados para favorecer la comprensión

lectora del estudiante, razón por la cual ésta junto con la escritura, es considerada como un medio para conocer, pero también, para reflejar los saberes necesarios en cuanto al desarrollo de asignaciones escolares.

Por esto, la escritura resulta un acto de utilidad sustantiva, en este caso, para registrar ideas durante clase que les permita posteriormente leer y estudiar, sin olvidar que ésta también refiere un proceso esencial para la comunicación del estudiante, bien sea en formatos físicos o en cualquier caso digitales, donde su importancia general radica en esa relación con el aprendizaje y la lectura, además de ayudarles a mejorar la caligrafía, así como la ortografía, para dialogar adecuadamente mediante la escritura.

En razón de ello, puede apreciarse en esta dimensión diversos eventos que parten del reconocimiento lector de grafías, y se dirige a la aproximación de articulaciones resultantes en la escritura, que a juicio de Ferreiro y Teberosky (1991) tiene que ver con el descubrimiento del lenguaje escrito como medio de comunicación, a partir de la identificación, configuración y trazo de manifestaciones escritas, así como su diferencia con otras expresiones gráficas como el dibujo, gracias a la asignación de grafías a cada palabra, para así continuar hacia el momento alfabético del proceso de escritura, implícito en toda la dinámica escolar en general.

Así, puede decirse entonces que la dimensión memorias e ideas abarcan los recuerdos sobre el aprendizaje de la escritura, pero también tiene que ver con la lectoescritura como medio y canal comunicativo, lo cual supone la relación entre aprendizaje, estudio y lectoescritura, todo ello como fundamento del fin mismo de la lengua castellana, radicado en este caso particular, en el mejoramiento de la caligrafía y la ortografía.

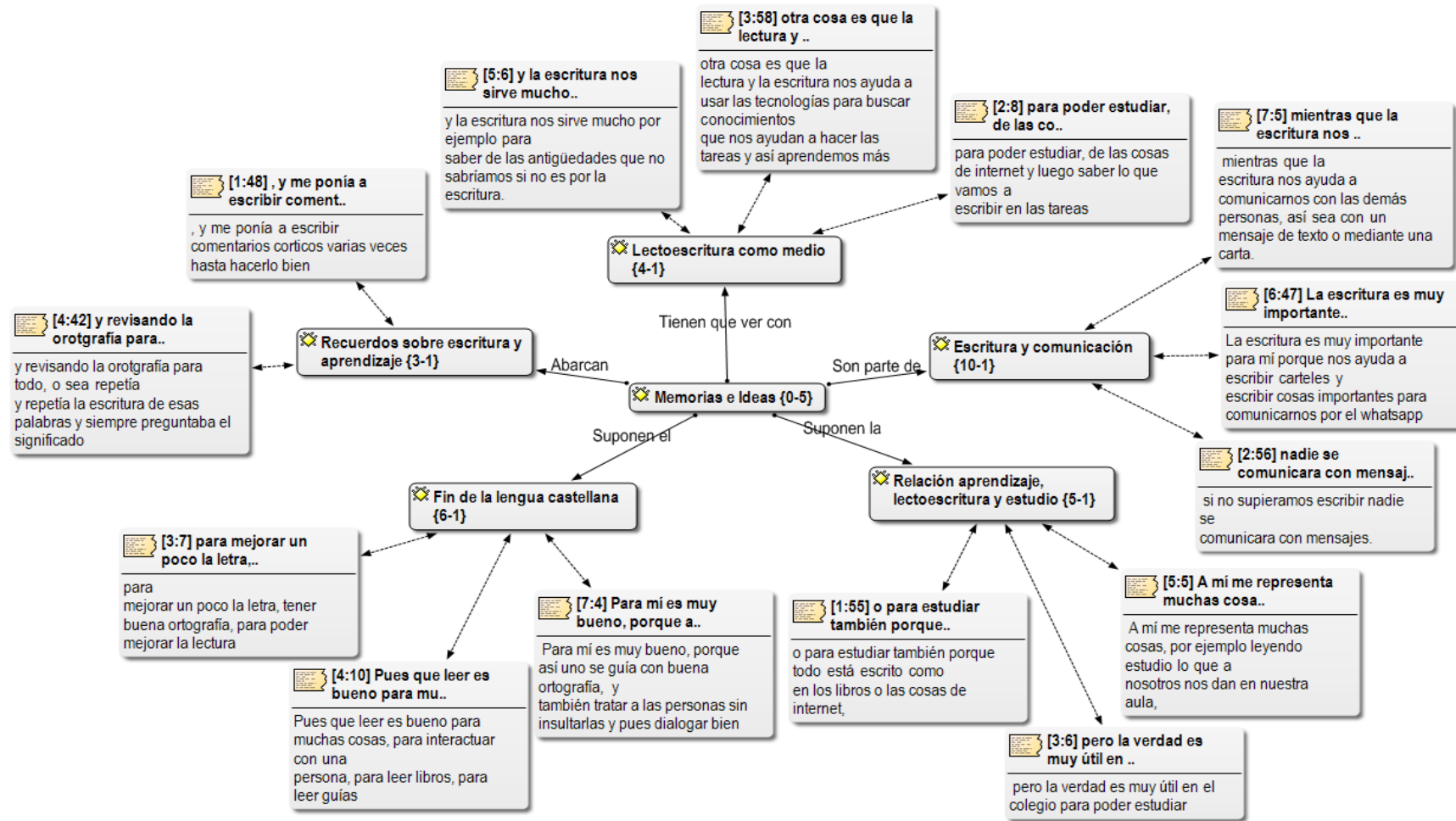


Figura 17. Dimensión Memorias e Ideas

Dimensión Actuaciones del Docente en cuanto la Escritura: Tal como lo sugiere el título de esta instancia emergente, aquí se expone una selección de aquellas evidencias que refieren las acciones del profesor sugeridas por los propios estudiantes en torno al proceso de escritura en lengua castellana, que en general, se fundamentan en los códigos *Enseñanzas docentes en cuanto escritura, Asignación de planas y Ejercicios de escritura en el tablero*, donde se agrupan citas como:

S3: “...también nos enseñaba ortografía para poder aprender a mejorar un poco la letra y ordenar los escritos que hacemos...” [3:18] [038]

S7: “Vemos cómo la profesora escribe en el tablero para nosotros tener una buena ortografía y corregir todo lo que escribo mal en el cuaderno...” [7:35] [098]

S1: “...o hacer planas en el cuaderno, todas las semanas nos ponen planas para hacer aquí o en la casa. ...” [1:51] [109]

S2: “Nos ponen a hacer planas en el salón...” [2:50] [111]

S6: “...y hacer las planas que nos manda de asignación.” [6:44] [099]

S1: “Casi siempre es pasar al tablero a hacer los ejercicios que nos pone la profesora...” [1:50] [107]

S3: “...o a veces en el tablero escribimos palabras complicadas que nos dice la profesora y ella la revisa frente a todos.” [3:53] [122]

Significa entonces que, las actuaciones del docente desde lo señalado por los estudiantes, radican mayormente en orientaciones, instrucciones y asignación asociadas con la ortografía mediante el dictado de textos a ser escritos por el alumno, que posteriormente es copiado por el docente en el tablero para que el mismo estudiante compare y corrija la ortografía, así como el orden del texto escrito, sumado a ejercicios colectivos de escritura en el recurso referido de forma eventual

Sin embargo, en los testimonios parece prevalecer la asignación de caligrafías, referidas por los estudiantes como planas, las cuales representan un acto reiterado del docente en cuanto el proceso de escritura, algunas veces impuestas para ser desarrolladas en el aula, o en otros casos como tareas destinadas al hogar, pero con una alta recurrencia en la cosmovisión de los informantes, tal vez una de las más altas en todo el proceso de análisis.

Todo lo interpretado desde las evidencias referidas, parece asociarse con la mirada de la escritura como habilidad expuesta por Camps (2003), desde la cual el docente infiere la misma como la codificación de grafemas destinados a la producción de materiales impresos, para promover así la adquisición y dominio técnico, tanto del código, como de las reglas de escritura, mediante ejercicios mecánicos instruidos de forma constante donde prevalece la copia y transcripción, regularmente expresado en planas cotidianas.

Así, las actuaciones del docente en cuanto el proceso de escritura parece asociarse con los planteamientos de Guzmán, Ghitis y Ruiz (2018) cuando comenta que muchas de ellas se ha reducido a la estructuración de caligrafías que buscan refinar el trazo gráfico de las palabras, en sus propias palabras, “Las planas sirven para hacer buenos trazos caligráficos y las copias para reproducir lo que otro dice, pero no se aprende a escribir por medio de ninguno de estos ejercicios. La escritura es un proceso que involucra el pensamiento...” (p.19); esto es, una visión que supera las actuaciones del docente enfocadas en la ortografía y la caligrafía mediante planas u copias tal como lo sugiere esta dimensión, para resaltar una importante complejidad que lejos de reducir la escritura a ejercicios mecánicos, supone estrategias de profundas implicaciones cognitivas.

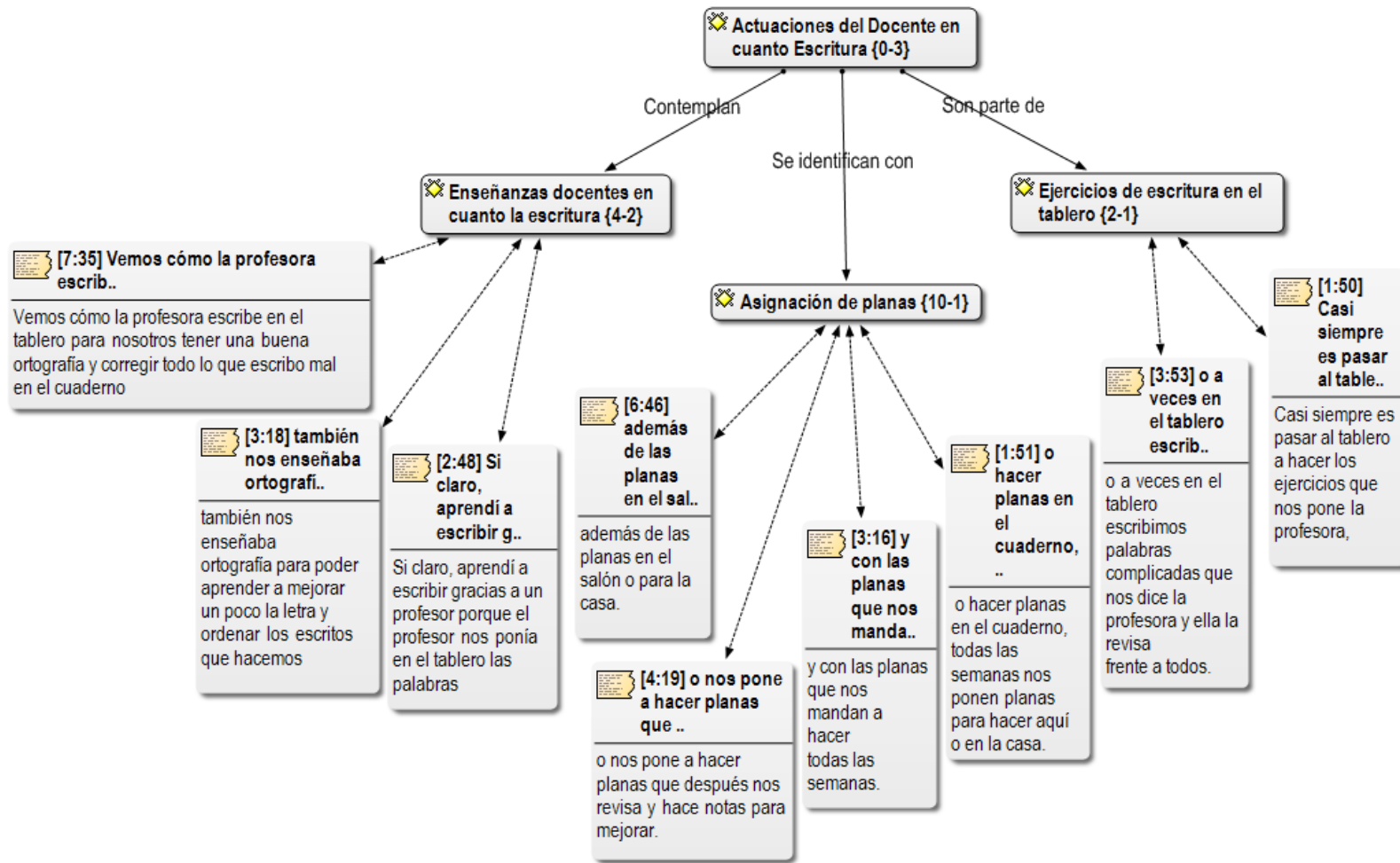


Figura 18. Dimensión Actuaciones del Docente en cuanto Escritura

Dimensión Acciones en cuanto la Escritura: Esta sección del análisis, referida de forma gráfica en la figura 19, emerge gracias a las características comunes de los *códigos Escritura y planas, Uso de planas para el mejoramiento de la letra, Dictado para la escritura, Copias en o desde el tablero, Variedad de textos*, fundamentados a su vez en diversas citas que dan cuenta de:

S3: “...A ver pues yo diría que lo más que hacemos son planas.” [3:52] [122]

S5: “...y pues en la escritura me hizo caligrafías, planas, y hasta que no terminaba no salía.” [5:38] [1000]

S4: “...también he tenido que repetir muchas de las planas porque la letra no se me entiende...” [4:22] [045]

S6: “...por ejemplo haciendo las planas para mejorar la letra.” [6:14] [029]

S3: “Escribimos palabras que la profesora nos dice, hacemos dictados.” [3:54] [127]

S4: “...sobre temas que nos pone la profesora, o escribimos lo que ella nos dicta...” [4:47] [110]

S6: “...a veces nos pasa al tablero para copiar algunas partes del libro y después pasa a otro.” [6:43] [098]

S5: “...cosas que a veces ella lleva de internet y nosotros debemos copiarlas del tablero o que a veces dicta...” [5:42] [109]

S2: “Pues casi siempre pueden ser noticias, cuentos, narraciones, poemas, pues diferentes textos...” [2:53] [115]

Así pues, las labores comunes de los estudiantes durante el proceso de escritura destacan en gran medida ejercicios de repetición permanente mediante diferentes variables, esto es el desarrollo de planas en el aula, en ocasiones condicionantes del disfrute del receso en el colegio y bajo la justificación del mejoramiento de la letra; así como otros casos donde prevalece el dictado como acto de recepción, transcripción de lo expresado por la docente, sin olvidar la copia como

duplicado escrito a ser desarrollado desde el texto plasmado en el tablero, o proveniente de diversos materiales como libros, noticias, cuentos, entre otros.

Lo señalado, representa para Varela y otros (2009) una práctica normal, pues en relación con el aprendizaje de la escritura es difícil precisar un método propiamente dicho, sino que en este campo el aprendizaje "...consiste en el ejercicio repetitivo para lograr el dominio de trazos con diferente dirección y figura, hacia arriba, abajo, hacia la derecha, izquierda, en línea recta o curva." (p.32); en otras palabras, significa entonces que esas acciones enunciadas por el estudiante persiguen el desarrollo prolijo de los trazos gráficos que implican el registro de la palabras escrita, situación que en general refleja actos comunes durante este proceso

Sin embargo, autores como Torres (2002) indican que esas prácticas resultan una herencia que fortalece el sentido mecánico tradicional del aprendizaje de la lectura, cuando a la luz de la psicología cognitiva, la escritura como parte del lenguaje resulta en un instrumento mediacional, razón por la cual no basta con enfocarse en la buenas letra y la legibilidad de los trazos, sino en la consciencia sobre eso que se escribe, donde las planas podrían ir en detrimento de la escritura como expresión del pensamiento.

Por todo esto, la dimensión acciones en cuanto la escritura detalla los actos que regularmente lleva a cabo el estudiante en este proceso, los cuales se vinculan a la escritura y planas, donde se expone el uso de planas para mejorar la letra, pero también abarca el dictado, además de contemplar las copias, muchas desarrolladas desde diversos textos como libros, periódicos, entre otros, que si bien resulta en acciones cotidianas, un hábito excesivo en éstas podría obstaculizar el desarrollo de la consciencia sobre la esencia y razón por la que se escribe.

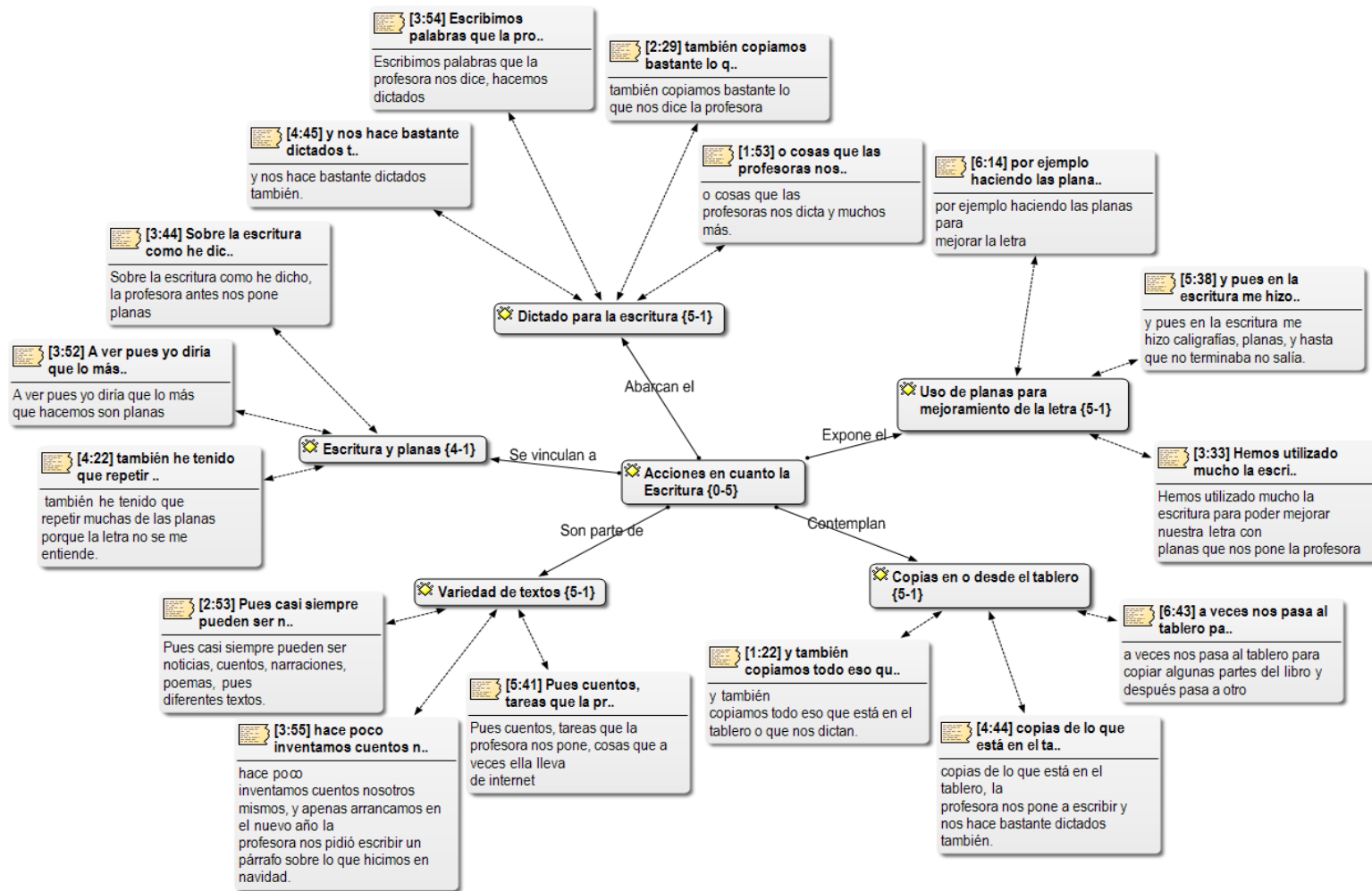


Figura 19. Dimensión Acciones en cuanto la Escritura

Dimensión Objetos de Aprendizaje en cuanto la Escritura: La figura 20, hace mención de este apartado, el cual expone los elementos que regularmente son aprendidos por el estudiante en cuanto la escritura en lengua castellana. Por ello, esta dimensión agrupa los códigos *Contenidos de escritura, Desarrollo de planas, Letra prolija*, donde es posible apreciar evidencias como:

S2: *“Para mí la lengua castellana representa la materia que nos ayuda aprender a leer, a escribir y a sincronizar muchas cosas como las letras y las palabras.” [2:06] [014]*

S3: *“...también nos revisa la caligrafía para poder mejorar nuestra letra, eso casi siempre es lo que aprendemos en lengua...” [3:45] [106]*

S4: *“Más que todo hacemos planas.” [4:43] [105]*

S7: *“Hago muchas planas y copias de lo que está en el tablero...” [7:17] [050]*

S3: *“Para mí es muy importante porque aprendemos a tener la letra hermosa...” [3:56] [132]*

S6: *“...también para escribirlas bonitas y correctamente porque el regaño siempre vienen por eso...” [6:38] [089]*

Desde allí, es posible inferir algunos de los contenidos y referentes que son aprendidos por el estudiante en cuanto la lectura dentro del área de lengua castellana, donde resaltan en este caso la articulación de letras y palabras, así como la caligrafía en razón del trazo correcto, así como estético de la grafía, donde nuevamente tiene presencia las planas, pero no como ejercicio mecánico sino en términos de un contenido de aprendizaje más, desde donde la letra prolija resulta otro componente distintivo de los referentes aprendidos en esta área, según la cosmovisión de los estudiantes.

Ante ello, resulta importante acudir a parte de los lineamientos curriculares del área de lengua castellana emanados por el MEN (1998), donde se establece que en caso de la escritura, “...no se trata solamente de una codificación a través de reglas lingüísticas. Se trata de un proceso que a la vez es social e individual, en el que se configura

un mundo y se ponen en juego saberes, competencias e intereses...” (p.27).

En otras palabras, hace referencia de un orientación diametralmente contraria a lo apreciado en las evidencias, donde el objeto de aprendizaje en cuanto la escritura inicialmente se fundamenta en tres niveles, de forma general, enfocados en la distinción progresiva entre dibujo y grafías como formas de representación disímiles, diferenciación entre conjuntos de grafías para significar cosas, finalmente, la fonetización de las grafías escritas, para posteriormente avanzar hacia otros contenidos dirigidos a promover la cohesión y coherencia local, global, así como lineal, involucradas en el proceso de escritura.

En síntesis, la dimensión objetos de aprendizaje en cuanto la escritura parece estar condicionada por algunas nociones y costumbres propias de la labor del docente, pues aquí los estudiantes si bien manifiestan la presencia de algunos contenidos como la articulación de letras y palabras propios de los niveles iniciales expuestos en la orientación curricular, la mayor tendencia recurrente señala la caligrafía y la letra prolija como parte de ese objeto que regularmente aprenden en lengua castellana, donde las planas también forma parte de todo ello, a espaldas del sistema de significación inmerso en el código escrito.

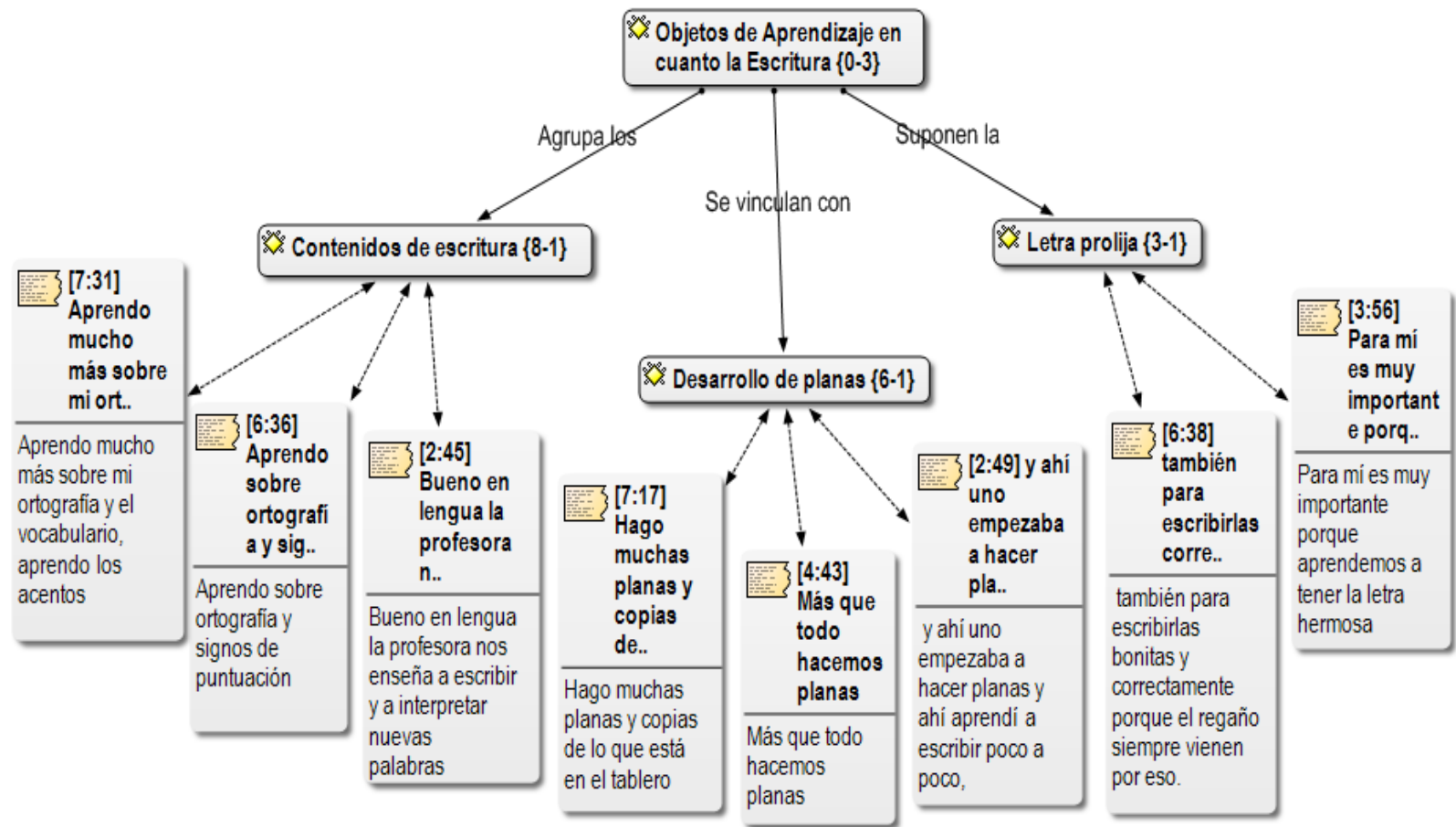


Figura 20. Dimensión Objetos de Aprendizaje en cuanto la Escritura

Dimensión Dificultades y Propuestas: Para cerrar el desarrollo analítico de las dimensiones, este apartado hace referencia de algunas contrariedades propias de los estudiantes asociadas con el proceso de escritura, además de proposiciones al respecto, por lo cual esta dimensión se sustenta en los códigos *Escribir rápido, Desinterés por la lengua castellana, Ampliación de recursos utilizados*, donde destacan testimonios como:

S3: “*Uy la verdad me costó mucho porque no podía agarrar bien el lápiz, entonces siempre me quedaba en el dictado...*” [3:50] [116]

S7: “*...en la escritura se me hace difícil la ortografía y los acentos porque tengo que escribir rápido, si no me quedo y me sale regaño.*” [7:13] [039]

S1: “*Dificultades pues la verdad no me gusta mucho...*” [1:26] [048]

S6: “*...pero la verdad me cuesta mucho por eso no me gusta tanto....*” [6:20] [042]

S3: “*...también usando cosas divertidas como videos para poder aprender cualquier cosa de la lengua castellana y de otras materias...*” [3:60] [141]

S7: “*...y podríamos leer cosas que me gusten o escribir respuestas sobre cosas que uno vea en un video, así estaría más pendiente....*” [5:45] [119]

S1: “*Usando más libros, cuentos y todo, sería bacano porque el estudiante se complementa más con los gráficos, dibujos y entiende mejor que solamente copiando...*” [1:57] [124]

Con lo expuesto, puede inferirse que la rapidez al momento de escribir resulta una importante dificultad por varias razones, donde destaca el hecho de quedarse en el dictado o transcripción dirigido por el docente, regularmente ello causante de una llamada de atención, sumado al descuido de la ortografía en el texto que escribe, lo cual parece generar un malestar que resulta en el desinterés por la lengua castellana.

Esto, parece asociarse con las ideas expuestas por Ortiz y Parra (2006) cuando señalan que en el área de lengua castellana "...no hay espacio para la escritura propia, pues las actividades que prevalecen son la copia, el dictado y la repetición de planas promovándose una escritura mecánica que se limita a la transcripción de letras, sílabas y palabras aisladas." (p.39); es decir, a pesar de los lineamientos curriculares establecidos como orientación propia del área de lengua, la realidad supone una disciplina enfocada en el ritmo óptimo para codificación de grafías, en otras palabras, la rápida de transcripción del texto encomendado, o dictado, que impide posiblemente la concienciación sobre las normas ortográficas para evitar regaños en caso de atrasarse, pero que según se evidencia, la tensión y desgaste ocasionado por tal situación estimula indirectamente el desinterés del estudiante por esta disciplina académica.

Ante ello, desde la misma opinión de los estudiantes, emerge una serie de sugerencias que podrían contribuir con lo señalado tal como es el caso de la inclusión de libros, cuentos, materiales que resulten interesantes para el aprendiz, pero sobre todo de naturaleza audio visual como los clips de videos, para así integrar más canales sensoriales que estimulen los sistemas de significación dentro de la escritura. Por todo esto, puede decirse que la dimensión dificultades y propuestas se vincula con escribir rápido, situación que demuestra un desinterés por el área de lengua castellana, desde donde los estudiantes sugieren la ampliación de recursos utilizados dentro del proceso de escritura.

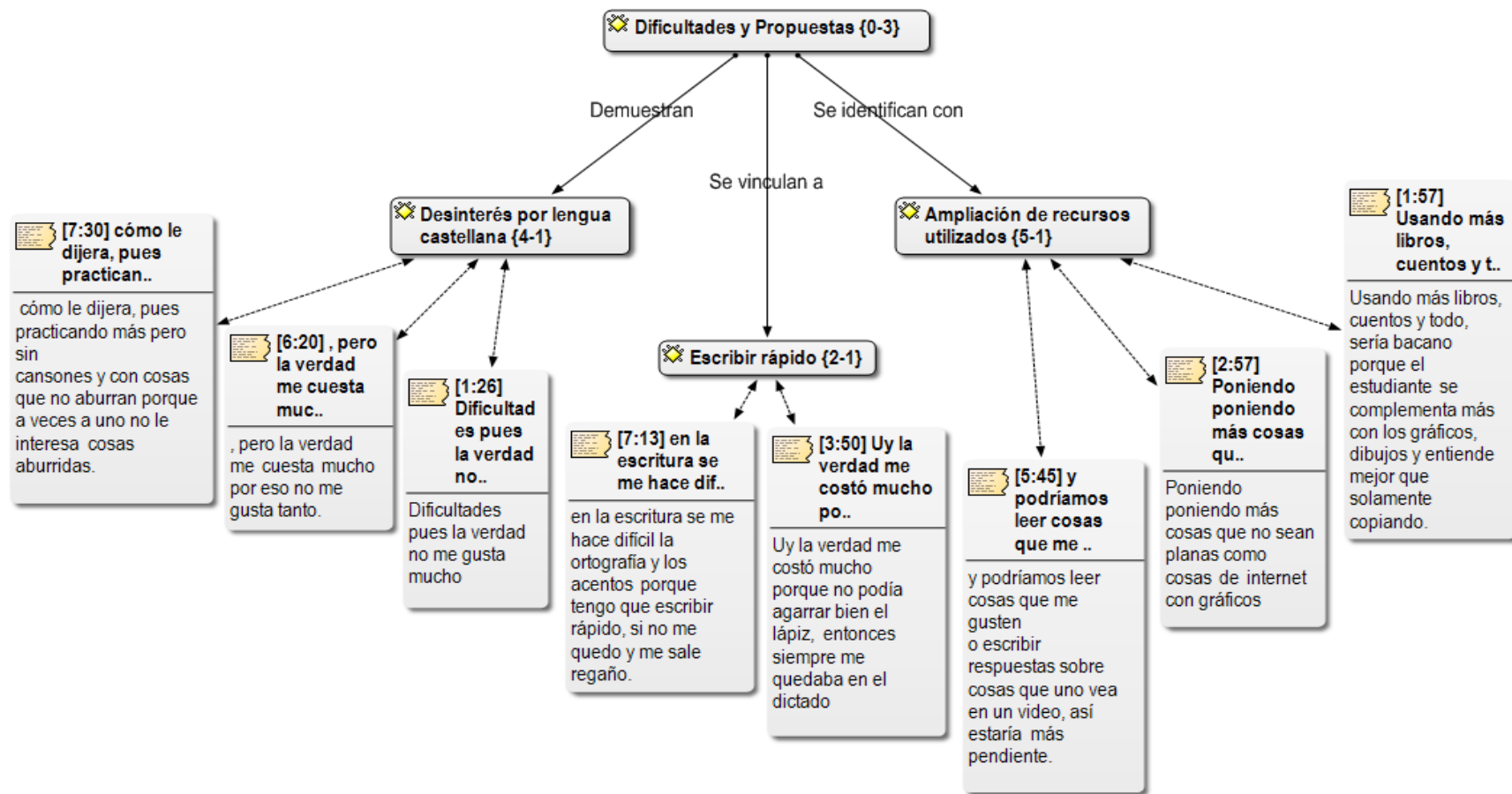


Figura 21. Dimensión Dificultades y Propuestas

Subcategoría Escritura en Lengua Castellana: Esta última subcategoría reflejada en la figura 22, se presenta como una instancia significativa soportada en las tendencias emergentes propias de las dimensiones *Memorias e ideas, Actuaciones del docente en cuanto escritura, Acciones en cuanto la escritura, Objetos de aprendizaje, Dificultades y propuestas*, que en general exponen los significados, relaciones, experiencias, del propio estudiante sobre la escritura y su proceso en el área de lengua castellana.

En ese contexto, las memorias e ideas parecen asociarse con la fase de descubrimiento del lenguaje escrito planteado por Ferreiro y Teberosky (1991) donde prevalece la identificación, configuración y trazo de manifestaciones escritas diferentes a las ilustraciones, todo ello tendiente a la fase siguiente, pues de acuerdo con lo derivado, los recuerdos sobre el aprendizaje de la escritura refiere el registro de grafías, en este caso, producto de comentarios cortos dirigidos al fortalecimiento del trazo y la estética del mismo, acompañado ello correcciones en torno a la ortografía, además de eventuales preguntas sobre el contenido de lo escrito.

Todo esto, parece establecer las bases desde las cuales la escritura es considerada como un medio para saber, conocer, comunicarse, pero también, para reflejar los saberes necesarios en cuanto el desarrollo de asignaciones escolares, porque ésta permite el registro de ideas durante la jornada de aprendizaje como insumo que facilita leer, recordar y estudiar, aunque también aquí la escritura tiene importantes vínculos con el acto comunicativo en diversos formatos, razón por la cual su finalidad como parte de la lengua castellana radica en la adecuación del diálogo y comunicación, pero además, en el mejoramiento de la caligrafía.

Sumado a ello, esta subcategoría expone las actuaciones del docente en cuanto la escritura, que desde la visión y vivencias del estudiante, puede apreciarse en el profesor la importante influencia de la escritura como habilidad motriz, desde la cual a juicio de Camps

(2003), se enfatiza la codificación de grafemas destinados a la producción de materiales impresos, traducido ello en el predominio de actos donde se prepondera el dominio técnico en cuanto el diseño de grafías, así como de reglas, en este caso, expresado ello en instrucciones y asignaciones mecánicas, rutinarias, mediante las cuales se corrige la forma de la letra, además de la ortografía, de aquellos registros resultantes de dictados o copias desde el tablero.

En esto, buena parte de los actos del docente en la escritura, tienen que ver con la asignación de planas a ser desarrolladas tanto en el aula, como en el hogar, que si bien responde en parte a la naturaleza del sucesiva, sostenida y permanente que exige el desarrollo de la escritura, su exceso sugiere una reducción atomista de la escritura enfocada en la ejercitación recurrente del trazo gráfico, a espaldas de la conciencia cognitiva como elemento esencial en la construcción del lenguaje escrito. (Guzmán, Ghitis y Ruiz, 2018)

Por lo expuesto resulta oportuno evocar parte del presupuesto teórico de esta investigación, pues las actuaciones del docente en torno a la escritura parecen influir de forma indirecta en las acciones habituales del estudiante en este campo, lo cual resulta razonable al entender que según Brunner (2001), el aprendizaje se basa en procesos mentales sucesivos que simplifican y estructuran la representación de la realidad, esencialmente gracias al procesamiento que tiene lugar en la imagen enactiva, icónica, simbólica; en otras palabras, se hace referencia de la influencia que tiene la actuación del docente en la imagen y representación construida por el estudiante en cuanto la lectura, en este caso, resultante en acciones para ellos habituales.

Desde lo hallado, estas acciones se traducen en constantes ejercicios de repetición para el moldeamiento de la grafía por parte del estudiante mediante el desarrollo de planas, así como otros casos donde prevalece el dictado como acto de recepción y transcripción, sumado al desarrollo permanente del duplicado a través de copias de

materiales como libros, noticias, cuentos, entre otros, que si bien tal como se comentó resulta en prácticas comunes, normales, que persiguen el desarrollo prolijo del trazo gráfico propio de la escritura como sinónimo de aprendizaje efectivo de ésta, paralelamente, parece apreciarse un reflejo indirecto de la concepción y acto tradicional del docente frente a la misma, que se ha instaurado en la cosmovisión del estudiante, así como en las acciones que éste realiza, enfocadas aquí en planas, transcripciones, por sobre el qué y para qué se escribe.

Por esto, parte de los objetos de aprendizaje en cuanto la escritura a juicio de los estudiantes tienen que ver con las planas y la letra prolija, esto es, una visión que si bien abarca en parte algunos contenidos como la articulación de letras, palabras, mediante la sincronía lineal de elementos que representan significaciones en el lenguaje escrito, la prevalencia de los objetos a ser aprendidos en la lectura resaltan en importante medida la estética prolija de la grafía y el desarrollo de caligrafías, en detrimento ello de las orientaciones curriculares emanadas por el MEN (1998), que exponen la comunión de contenidos conforme diversas competencias significativas a partir de niveles de desarrollo, así como grados de cohesión y coherencia, conforme el fortalecimiento de los procesos de leer, escribir, escuchar y comunicar.

De forma irónica, a pesar de la alta incidencia de las planas, el dictado y la copia en torno a las representaciones de los estudiantes en cuanto las acciones habituales en lectura en lengua castellana, las dificultades más resaltantes en todo ello tienen que ver con la rapidez de la escritura, y que genera retraso en la transcripción de los elementos manifestados, o en cualquier caso, sugeridos por el docente, resultante ello en llamados de atención que generan el rechazo y desinterés del estudiante por el área de lengua castellana en general, situación que según sus propias opiniones, podría cambiar en caso de incluir elementos realmente interesantes para ellos, sobre todo a partir de la consideración de recursos audiovisuales que les llame la

atención, y que puedan sustituir las largas jornadas enfocadas en dictados, además de copias.

En razón de todo lo expuesto, puede inferirse que la lectura en lengua castellana contempla diversas memorias e ideas, las cuales abarcan recuerdos sobre el aprendizaje de la escritura, aunque también tienen que ver con la visión de ésta como un medio, donde se expone su vínculo con el proceso comunicativo, pero además supone la relación entre aprendizaje, lectura y estudio, radicando su fin en la caligrafía, ortografía, derivación que establece una conexión con las actuaciones del docente en cuanto la escritura, que si bien en principio contempla algunas enseñanzas conforme explicaciones, mayormente éstas se identifican con la asignación de planas, pero también son parte de frecuentes ejercicios de escritura en el tablero.

Ello, parece referir un ejemplo del importante impacto en el subconsciente del estudiante, pues en el caso de la lectura, las acciones del escolar se vinculan al desarrollo permanente de planas para el mejoramiento de la letra, pero también, estas acciones abarcan el dictado y contemplan las copias desde el tablero, o en cualquier caso, radican en la transcripción de diversos textos. Así, los objetos de aprendizaje dentro de la escritura resaltan, desde la concepción del estudiante, algunos contenidos como la configuración lineal de palabras, pero se vinculan mayormente con el desarrollo de planas y la prolijidad de la letra, al tiempo de señalar algunas dificultades como la escritura rápida, además del desinterés, que podrían solventarse con la ampliación de los recursos utilizados.

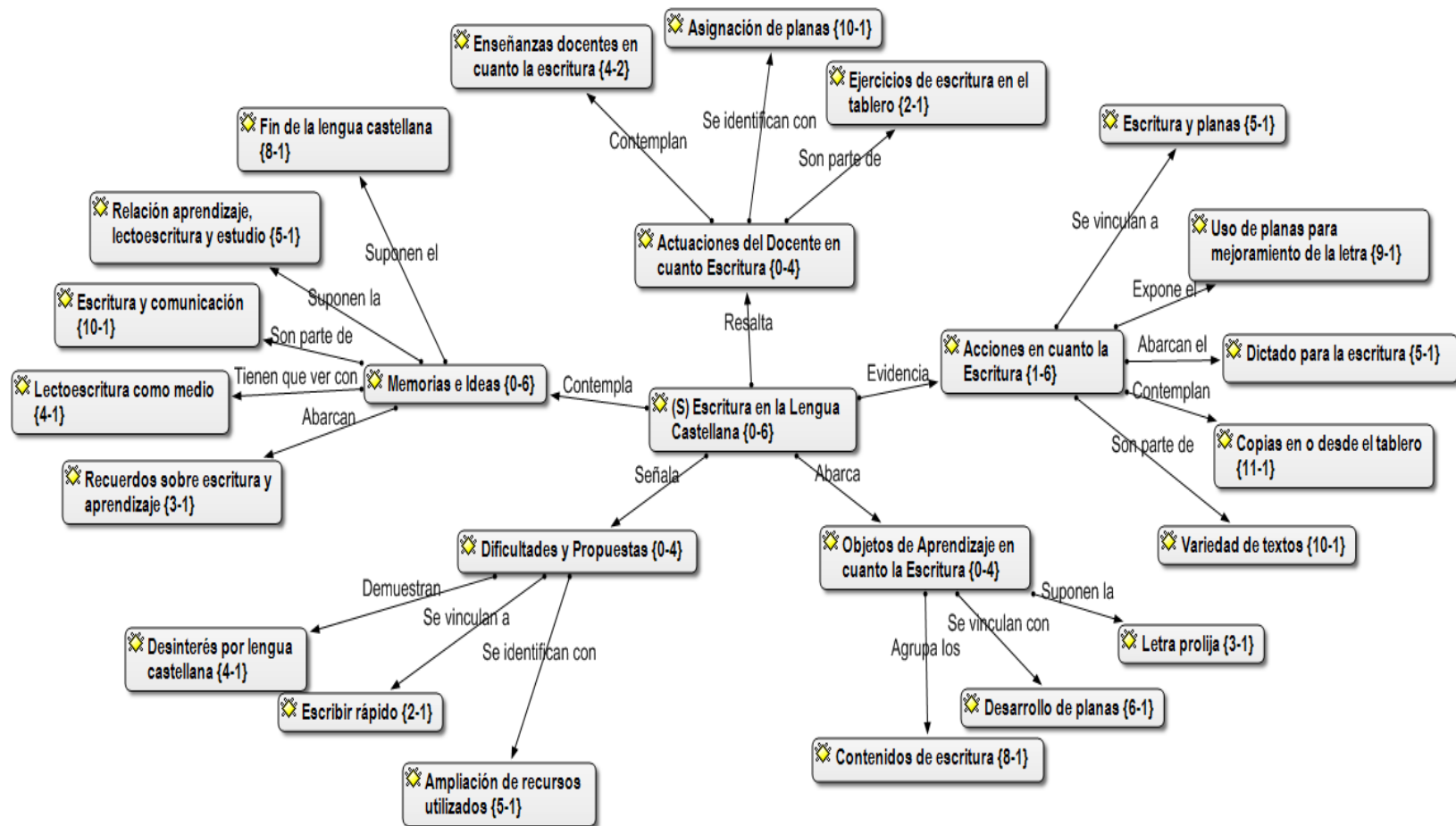


Figura 22. Subcategoría Escritura en Lengua Castellana

Categoría Aprendizaje de la Lengua Castellana: En este apartado, cuyo sentido y relaciones se expresan de manera gráfica en la figura 23, se procura develar los imaginarios sociales que poseen los estudiantes sobre el aprendizaje de la lengua castellana, todo ello en atención de los apartados que fundamentan inductivamente esta gran categoría emergente, donde figuran las inferencias desarrolladas en las *subcategorías Aprendizaje, Lectura en lengua castellana, Escritura en lengua castellana*, como instancias que favorecieron la reconstrucción del imaginario del estudiante sobre objeto de estudio, conforme es concebido y vivido desde la realidad fenoménica.

En atención de lo comentado, el aprendizaje como entidad inductiva emergente desde el juicio de los estudiantes, representa un medio, un método para acceder al conocimiento, pero también un trabajo en ellos encomendado, por medio del cual se logra la evolución como personas inteligentes y fomenta la oportunidad de acceder a mejores destinos laborales que permitan mejorar la calidad de vida, pero que requiere en principio diversas acciones como la atención hacia el docente, uso de libros, guías, control de emociones, cooperación entre compañeros, desde las cuales es visible algunos estilos asociados con el integrador (de tendencias auditivas), y el acomodador (relacionado con preferencias prácticas) planteados por Kolb (1984), sin olvidar el despliegue de ciertos hábitos, referidos en este caso como acciones inconscientes, automáticas, destinadas mayormente a la memorización.

Ante ello, autores como Céspedes (2015) sugieren que la rutina inconsciente del estudiante enfocada en la memorización como ingrediente esencial del aprendizaje, parece un hábito heredado en razón de la cuestionable estimulación de prácticas radicadas en la repetición incesante de contenidos, como parte de la cultura predominante que tiende a confundir la memoria (elemento de implicación cognitiva en el aprendizaje), con la memorización de saberes, presente no sólo en docentes, sino también en los padres del

escolar, aunque aquí, éstos representan un importante apoyo familiar, sobre todo la figura materna, situación que parece responder a los señalamientos de Reveco (2002) al entender a las madres como las primeras educadoras por excelencia desde el nacimiento del niño, sin olvidar los comportamientos involucrados, que permitió evidenciar el señalamiento de terceros, pero no la conciencia de posibles implicaciones personales en la indisciplina. (Mead, 1999)

En cuanto el significado y experiencias sobre la lectura, puede decirse que ésta es entendida como un referente ecléctico, donde intervienen diferentes nociones soportadas en la experiencia del estudiante, que reflejan en primer lugar la iniciación en el proceso lector, conforme las ideas expuestas por Contreras (2004), a partir del período protoalfabético y logográfico, en este caso, mediante la memorización, identificación, determinación de elementos, así como el entendimiento de la relación entre fonemas y grafemas.

No obstante, la lectura en lengua castellana para los estudiantes también significa el mecanismo dirigido a saber cosas, aplicable tanto a la vida, como al escenario escolar, fundamental para el rendimiento en este último, lo cual refiere a juicio de Carlino y otros (2000) la relación indisoluble, simbiótica, entre aprendizaje y lectura, situación que paralelamente incide en el reconocimiento de la importancia de la lectura comprensiva, en algunas ocasiones estimulado ello mediante la presencia del docente, aunque mayormente sus actos didácticos parecen enfocarse en la lectura corrida mediante correcciones y regaños, lo cual permite suponer que una parte importante de la presencia del docente en el proceso lector del estudiante, resalta en palabras de Calero (2014), un énfasis en la decodificación automatista con poca consideración la prosodia como instancia lectora significativa.

Desde esas actuaciones, parecen fomentarse algunos actos comunes por parte del estudiante dentro de la lectura, donde prevalece mayormente la decodificación de textos conforme el turno asignado mediante ejercicios permanente de lectura colectiva, con la idea de

demostrar el grado de precisión, pronunciación, vocalización y ritmo característicos de la lectura corrida, situación que es interpretada por el estudiante como un contenido u objeto de aquello que aprenden en lengua castellana, a pesar de la distinción de otros elementos como el significado, la oración, tipos de texto, desde donde la lectura comprensiva cobra sentido e importancia en términos de aprendizaje, pero al mismo tiempo, refiere una de las mayores dificultades del estudiante, que junto con el tateo, resultan en constantes burlas, razón por la cual estiman la idea de leer en espacios tranquilos, además de la inclusión de lecturas interesantes.

Ahora bien, la escritura como parte del aprendizaje de la lengua castellana resultó en una instancia reveladora, principalmente en términos del reflejo directo de las actuaciones del docente en el imaginario reconstruido desde el testimonio de los estudiantes, en donde cobra sentido los planteamientos de Ausubel (2002) y Brunner (2001), a partir de los tipos de aprendizaje, en este caso por modelación, y el aprendizaje en términos del procesamiento progresivo de las imágenes mentales; en otras palabras, permiten comprender cómo la presencia y acciones del docente en el proceso de escritura, muchas de ellas radicadas en la atención al diseño de la grafía, parecen impactar en el subconsciente del estudiante sobre la escritura, pues si bien ello se fundamenta en recuerdos y memorias, sus vivencias suponen una relación directa con lo observado en el docente.

Por esta razón, el significado de la escritura contempla en el estudiante diversas memorias e ideas, que la refieren como una vía de comunicación escrita a través de distintos formatos, pero sobre todo útil para registrar los elementos que les permiten completar las tareas, además de favorecer la toma de notas para posteriormente recordar la clase y así poder estudiar, lo cual hace que la finalidad de la lengua castellana radique en el diálogo, la comunicación, pero principalmente, en el mejoramiento de la caligrafía, pues sus recuerdos sobre la escritura, exponen la identificación y trazo permanente, además de

correcto, de grafías asociadas con comentarios cortos, objeto ellas de correcciones y regaños, que en general parece responder a la fase de descubrimiento del lenguaje escrito según Ferreiro y Teberosky (1991).

En esto, la presencia del docente en la escritura conforme el criterio de los estudiantes, supone el énfasis en la codificación de grafemas destinados a la producción de registros escritos, a juicio de Camps (2003) característico de la escritura como habilidad motriz, desde donde se favorecen rutinas de ejercicios de carácter técnico a partir actividades mecánicas, que pretenden estimar el grado de perfección sobre la forma de la letra, además de la ortografía, mediante caligrafías constantes que suponen la mayor acción de aprendizaje en lectura, tal como lo refiere el estudiante en sus testimonios.

Así, el juicio de los estudiantes identifican principalmente las planas y la letra prolija como objeto de aprendizaje propios de la escritura, con cierta incidencia de contenidos como la articulación gráfica de letras, palabras, así como de la configuración lineal de las grafías, pero en palabras de Guzmán, Ghitis y Ruiz (2018) con limitada consideración del pensamiento racional, así como de la consciencia sobre el por qué y para qué de la escritura, pero además, contrario a los elementos conceptuales, actitudinales, expuestos por el MEN (1998) en las orientaciones curriculares para el logro de la competencia significativa, pero aún así, la rapidez en la escritura resulta en la más alta dificultad del estudiante, quien manifiesta constante retrasos que desencadenan llamados de atención, causante ello del desinterés por el área de lengua.

Por tanto, en estos términos puede decirse que el aprendizaje de la lengua castellana parece asociarse con los planteamientos de autores como Pellicer (2015), cuando sugiere que a pesar del conocimiento actual sobre el lenguaje, la dinámica en torno a la lectura y escritura está anclada en la recepción de saberes a través de rutinas mecánicas, no sólo a nivel escolar, sino también en los espacios cotidianos en los que se desenvuelve el niño, pues tal como inferirse

tanto el aprendizaje, como la lectura y la escritura desde la cosmovisión de los estudiantes, exponen relaciones fuertemente vinculantes con la memorización, la lectura corrida y las planas.

Significa que, aun cuando posiblemente el discernimiento pragmático impulsa en el estudiante un entendimiento esencial de cada instancia involucrada en términos de medios para el acceso al conocimiento, es difícil aproximar un sentido constructivo propio, en otras palabras, el aprendizaje de la lectura y escritura a su juicio puede considerarse mecanismos para conocer contenidos, pero no para construirlos, tal como se dijo, posiblemente a causa de la influencia de aquello que éste ve e infiere desde el docente, así como de las cosas que hace y acostumbra bajo su instrucción.

Por ello, Lerner (2001) supone que el aprendizaje de la lectura y la escritura debe concentrarse en renovar la esencia del mismo, para exponer insumos que favorezcan una actualización curricular concernientes con la competencia significativa del lenguaje humano, lo cual resulta compatible con parte de las orientaciones emanadas por el MEN (1998), cuando hace referencia a los niveles y grados tanto de conocimiento, como de desempeño, asociados con el acto de leer, escribir, escuchar y hablar, como esencias de aprendizaje en el área de lengua castellana. De manera que, esta categoría emergente se identifica con el aprendizaje, la cual además es contexto para la lectura, pero al mismo tiempo se compone de la escritura, como entidades que agrupan referentes significantes que otorgan razón y sentido al aprendizaje de la lengua castellana dentro del imaginario estudiantil.

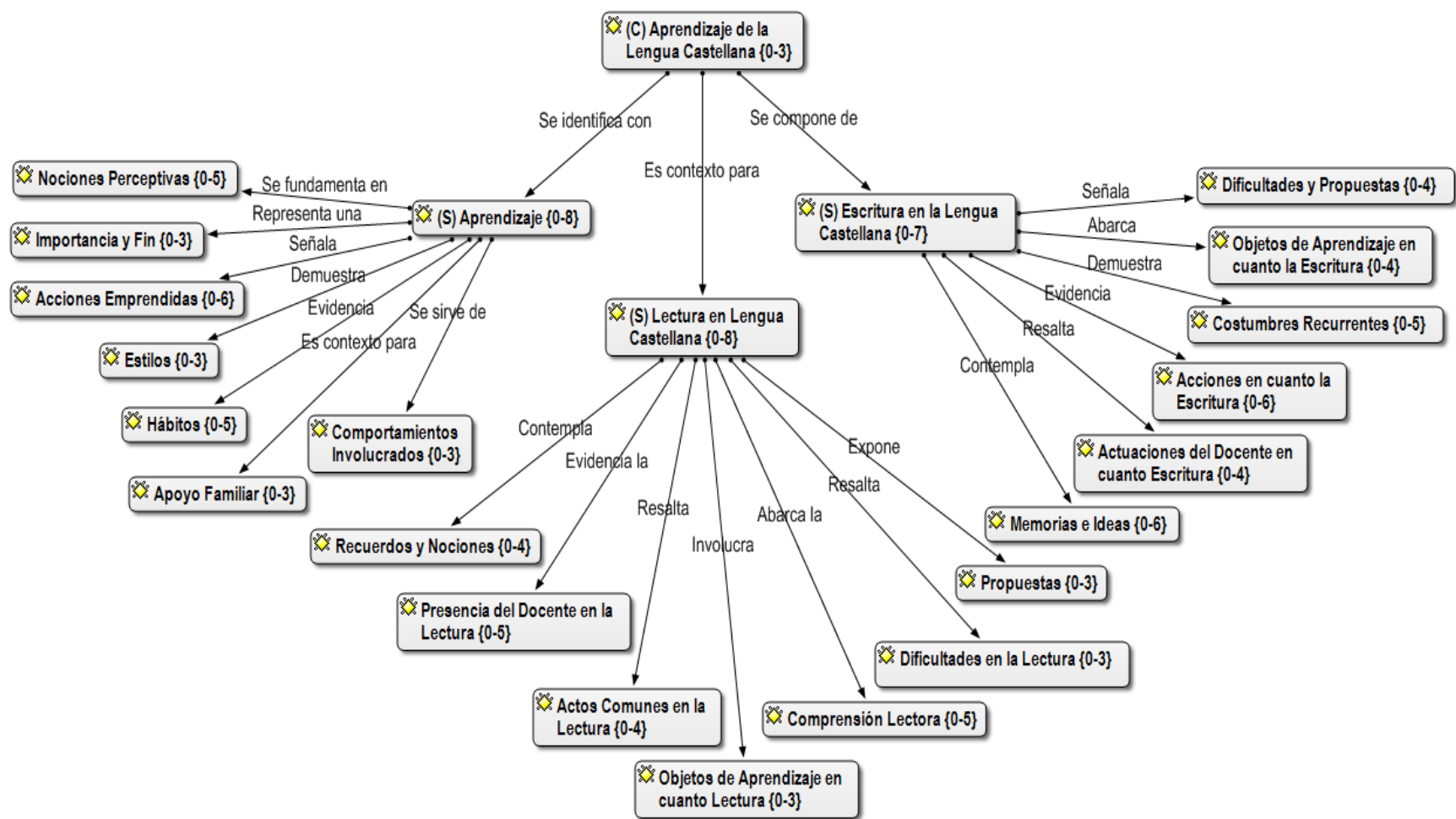


Figura 23. Categoría Aprendizaje de la Lengua Castellana

Análisis Documental sobre Referentes asociados con el Proceso de aprendizaje en los Lineamientos Curriculares del Área de Lengua Castellana

En el campo educativo formal e institucional, la palabra currículo tiene un importante impacto en todo el sistema estructurado en torno al proceso de enseñanza y aprendizaje, cuyas expresiones varían de acuerdo con el contexto nacional, político, económico, social, entre otros, conforme con cada región, razón por la cual es considerado una meta entidad, es decir, un referente que involucra todos los aspectos de la existencia humana, entendimiento señalado por Grundy (1998) cuando comenta, "...currículo no es un concepto, sino una construcción cultural..." (p.21); claro está, que mas allá de los razonamientos reducidos donde la cultura es una expresión del folklore, la misma es entendida como la acumulación antropológica de elementos, situaciones, imaginarios, desarrollos, propios de la evolución del hombre que en conjunto brindan esencia y sentido a su existencia.

De manera que, si bien el currículo refiere una esencia propia y compleja anclada a la evolución de hombre, según Castillo y Cabrerizo (2005) también en él puede resaltarse su expresión física, que posiblemente a casusa de su etimología en términos del latín *curro* que significa correr, hoy su significado se ha decantado por el recorrido implícito en esa carrera, es decir, el mapa implícito en la misma, que conforme las corrientes de pensamiento y razonamiento predominantes en los diversos períodos de tiempo, han resultado en su evolución progresiva para entenderse actualmente como el conjunto de elementos asociados con el qué, cuándo, cómo enseñar, sumado a la valoración integral de todo ello.

Así, puede decirse que a juicio de Gimeno (2010) el currículo tiene que ver con "...la invención reguladora del contenido y de las prácticas implicadas en los proceso formativos; es decir, que se comporta como un instrumento que tiene la capacidad para estructurar

la escolarización, la vida de los centros educativos y las prácticas pedagógicas.” (p.26); que en comunión con lo descrito en párrafos anteriores, significa que el currículo es un entidad estructural que parte de una visión educativa particular para organizar referentes, elementos, procesos, asociados con la enseñanza y el aprendizaje del ser humano en un tiempo, así como contexto determinado, desde donde se enriquece u actualiza de forma progresiva.

Desde lo comentado, es posible entender entonces el interés de analizar los referentes asociados con el aprendizaje de la lengua castellana contentivos en los lineamientos curriculares, expuesto ello en el segundo objetivo de esta investigación, para lo cual en primer lugar, se llevo a cabo una revisión documental sobre los lineamientos curriculares colombianos en cuanto al área de lengua castellana, puntualmente a través de un preanálisis de los documentos involucrados en la orientación curricular colombiana para educación primaria, donde figura la serie Lineamientos Curriculares (MEN, 1998), así como los Estándares Básicos de Competencia del Lenguaje (MEN, 2020) y los Derechos Básicos de Aprendizaje V.2 (MEN, 2016).

Para ello, fue oportuno realizar fichas de trabajo que permitieron registrar superficialmente los distintos elementos conformantes de cada documento, para posteriormente describir las esencias y representaciones globales en torno al aprendizaje como referentes dirigidos a fortalecer tanto hallazgos, como derivaciones, resultantes del análisis inductivo desplegado..

En ese contexto, en primer lugar puede decirse que el documento curricular macro está expresado en la Serie Lineamientos Curriculares, en este caso particular en cuanto Lengua Castellana, el cual se presenta como el conjunto de directices generales vinculadas con el qué, cuándo y cómo de la tarea formativa, además de la instancia evaluativa, a partir de visiones de aprendizaje contemporáneas que en comun pretenden atender las orientaciones pertinentes con el desarrollo pedagógico del área mencionada en la educación básica primaria.

Al respecto, el documento mencionado parte de la naturaleza curricular cambiante y flexible conforme la época, especialmente en referencia de la transitoriedad como elemento resultante de posibles ajustes en cuanto la actualización permanente de estas orientaciones, las cuales exponen la finalidad general de plantear ideas básicas dirigidas a apoyar el entendimiento, así como la labor del docente, en torno a la enseñanza y aprendizaje de la lengua materna, además de la literatura, como elementos esenciales del área de lengua castellana.

En esto, la serie Lineamientos Curriculares para el área de lengua castellana se conforman de una estructura que denota diversos componentes, en los cuales figura inicialmente los siguientes apartados:

- Diagnóstico: Enfocado principalmente en lenguaje, literatura y educación.
- Currículo y proyecto institucional: Referente a niveles de planeación curricular, así como a elementos de distinción orientativa.
- Concepción del lenguaje: Vinculado con la visión acordada que fundamenta el objeto de enseñanza y aprendizaje en el caso del área de lengua castellana.
- Ejes para pensar propuestas curriculares: Apartado relacionado con referentes esenciales del proceso de lectoescritura
- Modelos de evaluación del lenguaje: Relacionado con visiones, elementos, pautas propios de la valoración tanto de aprendizajes, como del proceso de enseñanza mismo.

Así, el primer apartado expresa la revisión y fundamentación del documento curricular en los aportes, así como reflexiones, de diferentes autores que hacen referencia a la crisis de identidad y de compromiso por un proyecto educativo auténtico conforme la naturaleza, características, requerimientos, del contexto latinoamericano, a diferencia de las tendencias conductistas heredadas de la ciencia exacta de consecuencias reduccionistas en el estudio de

la lengua y la literatura, patente mucho de ello en jornadas de clase donde impera la acumulación de información, a espaldas del aprendizaje respecto a lo que se lee y se oye conforme las instancias de pensamiento involucradas en tal proceso, donde la meditación como instancia cognitiva inmersa en el acto lector, sienta las bases de la configuración discursiva que es esencia del lenguaje, lo cual se aprende desde la interacción y la práctica, esto es la comunión entre lectura, escritura, hablar y escuchar en permanente ejercicio.

Sumado a ello, esta fundamentación refiere otro elemento que la sustenta, tal como es el caso de la rigidez propia de los esquemas y programas formativos que favorecen el individualismo y la memorización, donde los textos resultan recursos para alfabetizar en cuanto la decodificación de los símbolos y signos allí registrados, muchos de ellos desapegados de su contexto de vida, pero también con poca estimulación de la habilidad de discernimiento, donde prevalece el cumplimiento del programa diseñado desde el autoritarismo del maestro a favor de la memorización, sin consideración de la comprensión lectora, así como de la habilidad de aprender a aprender, dirigida a consolidación de la vocación autodidacta.

De manera que, desde las visiones y reflexiones expuestas en el diagnóstico que sustenta el documento base de los lineamientos curriculares de lengua castellana, parece intervenir vigorosamente críticas a la fragmentación disciplinar, a la memorización y al exceso de contenidos aislados, donde el lenguaje y la literatura representan objetos de aprendizaje asociados con sistemas de significación de carácter simbiótico, entrelazados, cuya aproximación está anclada a la imagen y dinámica natural del escolar, donde la comprensión como esencia de la lectoescritura, representa el proceso que favorece la actitud crítica, autodidacta, que a su vez influye en el deseo, así como voluntad, para encontrar respuestas por sí mismo, lo cual hace del estudiante un ser que reconoce, practica, y se asiste en los sistemas

de significación que favorecen la búsqueda, construcción, del conocimiento como resultados de la resolución de problemas.

En otro orden de ideas, el apartado relacionado con el currículo y proyecto educativo institucional, hace referencia de las orientaciones asociadas con los niveles de planeación curricular, especialmente intermedio, enfocado en el PEI como instrumento de organización de aquellas prioridades y directrices en el contexto socio educativo particular. En ello, se rememora la visión tradicionalmente predominante en términos del conocimiento como eje curricular, donde la estructura obedece a objetivos comportamentales resultante de secuencias y contenidos facilitados en períodos establecidos, todo lo cual es remplazado por un eje curricular que privilegia procesos de construcción de saberes, así como las formas de socialización, donde la magistralidad es sustituida por la mediación, que en razón de las ideas expuestas por la teoría sociocultural, refiere la intervención y acompañamiento del docente conforme las potenciales del escolar.

Sin embargo, estos planteamientos rescatan de la visión curricular tradicional la importancia de la planificación y la anticipación, como elementos articulados en la nueva visión de los lineamientos centrados en procesos, en este caso, enriquecidos con el entendimiento de la flexibilidad, continuidad y dinamismo que admite ajustes, modificaciones, actualizaciones, en razón de la valoración del trabajo escolar.

Visto en estos términos, significa que el proyecto educativo institucional como nivel intermedio de planeación curricular, hace explícita la presencia del grado de autonomía de cada colegio e instancia formativa, lo cual traduce otro componente dispuesto en el apartado descrito, entendido aquí como la opción para contextualizar la organización, decisión, sobre el proceso de enseñanza y aprendizaje conforme la naturaleza de cada comunidad educativa, que apunta hacia la superación de la asimilación tradicional mecánica, acrítica, en la lengua castellana, lo cual se asocia con el siguiente componente, es

decir la pertinencia, en razón de la correspondencia entre la organización curricular y las necesidades de aprendizaje de los estudiantes.

De otra parte, este apartado curricular también refleja los procesos y competencias, donde se retoma el énfasis en la construcción del proceso de aprendizaje para incorporar la noción de competencias, referidas aquí como el desarrollo de saberes, habilidades, dirigidas a la consolidación de potencialidades escolares, que en el caso del área de lengua castellana, se asocian con la competencia textual (capacidad de organización, producción, de enunciados conforme las reglas lingüísticas), y la competencia pragmática (reconocimiento de las intenciones de los actos comunicativos), que en común resultan en desempeños que resaltan el desarrollo de textos, el análisis de situaciones comunicativas, los actos de habla, además de la argumentación oral, donde el proceso mediacional se enfoca en redimensionar los contenidos como núcleos generadores de competencias.

Así, el rol del docente resulta otro elemento de esta apartado, donde se expone la importante incidencia del mismo en el proceso de enseñanza y aprendizaje, que en consideración del currículo sustentado en procesos, se sugiere una reevaluación de sus prejuicios y hábitos seculares, para avanzar hacia una intervención mediadora conforme los polos de la comprensión, contextualización, como elementos vigorizantes de su despliegue didáctico conforme las necesidades, además de competencias significativas, en lengua castellana como área básica.

Esto último, representa otra instancia del apartado currículo y proyecto educativo dentro de los lineamientos curriculares, en otras palabras, hace referencia de la función de las áreas básicas en reconocimiento de las diferentes disciplinas formativas en educación primaria, donde la lengua castellana hace parte de ellas. Aquí, el lineamiento curricular destaca que el área en cuestión, supone el

desarrollo de competencias significativas en lectura y escritura, así como el fomento de procesos de pensamiento allí implicados, lo cual refiere ambientes de trabajo enmarcados en dinámicas particulares, progresivas, sostenidas, de especificidad sustantiva.

Ello, resalta la importancia de la planificación a nivel micro, es decir, la organización y anticipación del docente sobre su despliegue didáctico diario, donde se configura las necesidades, competencias y la secuencia de procesos fundamentales en el tiempo de cada período, bajo la premisa de la flexibilidad, pero también en atención de la posibilidad de generar proyectos especiales a partir de talleres, cine foros, que favorezcan una intervención contextualizada para estimular saberes o habilidades propias del área de lengua, en término de alternativas transversales que faciliten el desarrollo de competencias.

De otra parte, la serie lineamientos curriculares hace mención en tercer lugar de la concepción del lenguaje desde la cual se fundamenta este documento base, en donde se expresa la renovación en cuanto la visión tradicional construida sobre el mismo, a partir de la actualidad investigativa en el área semiótica, lingüística textual, pragmática e incidencia de la dinámica cognitiva, cuyos entendimientos resultantes refieren la estimulación y desarrollo de la significación mediante la aproximación, saber, desempeño, en cuanto la diversidad de códigos, además de simbolizaciones, implicados en el proceso comunicativo de entornos socioculturales propios del escolar.

Así, la costumbre de fragmentación del lenguaje reflejada en entendimientos reduccionistas normativos e instrumentales heredados de la tradición gramatical, especialmente enfocados en la morfosintaxis y la memorización del sistema lingüístico, representan para esta orientación curricular sólo un marco inicial del aprendizaje en la lengua castellana, el cual no debe marcar el fin esencial de esta área, sino una etapa de acercamiento dirigido al fortalecimiento de situaciones y actos comunicativos propios del entorno social, así como cultural, conforme el contexto que suscita saberes previos, lo cual resalta el

reconocimiento e impulso de las competencias significativas del lenguaje enfocadas en leer, escribir, hablar, escuchar.

Por tanto, en este apartado la significación representa otro elemento sustantivo y esencial de los lineamientos curriculares para lengua castellana, desde el cual se pretende establecer la prioridad de la significación en el proceso de aprendizaje, en otras palabras, la nueva realidad curricular expresa que la dimensión lingüística queda supeditada a la significación, donde la primera lejos indicar un aprendizaje efectivo, en la actualidad pasa a ser un nivel subyacente del sistema de significación, todo ello en consideración de la perspectiva semiótica como disciplina dirigida al estudio de aquellas entidades abstractas que generan y representan significados, como referentes esenciales del acto comunicativo.

Esto, abre paso al siguiente elemento conformante del apartado concepción del lenguaje, el cual tiene que ver con leer, escribir, hablar, escuchar como competencias significativas, donde se expresa una visión anclada a los sistemas de significación, pues aquí la lectura es asumida como proceso complejo, semiótico, cultural, cuyo aprendizaje supera los límites de la decodificación mecánica, para dirigirse hacia la búsqueda y comprensión de significados del mundo. En tanto, desde ésta lógica la escritura sobrepasa la simple configuración de signos y símbolos en registros escritos, para asumirse como un proceso técnico, lingüístico, comunicativo, que favorece la expresión tanto individual, como colectiva, del pensamiento global del escolar; todo lo cual a su vez, enriquece el acto de escuchar y hablar en términos de la interpretación, además de la articulación, progresiva de diversos elementos estructurados desde el código lingüístico.

Así, el desarrollo de competencias significativas representa otra instancia dentro de este apartado, donde la fundamentación precedente en torno al aprendizaje de lengua castellana sugiere el reconocimiento, pero además estimulación, de conjuntos que integran saberes, desempeños, reflexiones, relativos a la gran competencia

significativa radicada en leer, hablar, escuchar y hablar, las cuales detallan la competencia gramatical (reglas morfológicas, fonológicas, sintácticas), competencia textual (coherencia y cohesión), competencia semántica (reconocimiento y uso de significados), competencia pragmática (identificación y adaptación a las reglas del contexto), competencia enciclopédica (significación conforme saberes construidos), competencia literaria (saber literario construido desde la lectura, análisis), y finalmente la competencia poética (creación de expresiones por medio del lenguaje).

En este punto, la serie lineamientos curriculares para lengua castellana expone un cuarto apartado, en este caso, vinculado con los ejes desde los cuales pueden pensarse algunas propuestas de planificación, esto es, posibilidades didácticas en torno a contenidos conceptuales y actitudinales derivados de las competencias significativas, pero que además, establecen referentes esenciales desde donde nacen los indicadores de logro. Por tal razón, este apartado expone el eje para la construcción de sistemas de significación, que inicialmente abarca el nivel de adquisición y construcción en cuanto lectura, escritura, oralidad e imagen, donde se sugieren dinámicas didácticas que potencian el estado inicial del escolar, no sólo enfocadas en la asociación sonido-grafía, sino dirigidas a la construcción del sentido representacional de las manifestaciones lingüísticas.

Además, aquí tiene lugar el nivel de uso, en este caso relacionado con la ejercitación de la lectura, escritura, habla y la imagen, pero sobre todo con sus respectivas funciones como actos comunicativos, a partir de la promoción de habilidades comprensivas y productivas en cuanto diferentes tipos de texto (descriptivo, argumentativo, narrativo, periodístico, poético), implicados en el contexto social cotidiano.

Posteriormente, se refiere en este apartado el nivel de explicación sobre el funcionamiento del sistema, lo cual plantea el estudio de la lengua y su funcionamiento propiamente dicho, sumado al nivel del

control metacognitivo, el cual expresa el reconocimiento, regulación, de los sistemas de significación de forma consciente, así como efectiva, donde los medios de comunicación masiva en este apartado, representan un anexo que pretende exponer la posibilidad de apropiación didáctica, como recursos representativos de la oralidad, la escritura, la imagen y la multimedia como reflejos pragmáticos del sistema de significación.

Sumado a esto, el apartado en cuestión hace referencia al eje referido a los procesos de interpretación y producción de textos, donde se exponen orientaciones que favorezcan la estimulación de la comprensión lectora, en este caso, desde el establecimiento de procesos referidos al nivel intra textual (estructuras semánticas y sintácticas), nivel inter textual (reconocimiento de relaciones entre textos), nivel extra textual (aproximación al contexto en el que se produce el texto); donde además se integran sugerencias en torno a la construcción de textos, al exponer el reconocimiento del nivel de coherencia y cohesión local, lineal, pragmática, esta última conformada por la intención inherente a la creación textual, y la superestructura como referente de organización racional de la misma.

Así, el apartado ejes para pensar la planificación curricular también integra la conceptualización del proceso lector, la cual se fundamenta en los resultados del sistema nacional de evaluación, para asumir la lectura como un proceso de construcción de significados anclados a la relación simbiótica entre el registro textual, el contexto y sujeto lector, donde la creatividad favorece puentes con los esquemas internos de éste, que en general, expresa la comprensión lectora como proceso esencial de la lectura y no la rapidez del acto decodificador, desde lo cual se exponen diversas estrategias dirigidas a tal fin, donde figura el muestreo (selección de palabras y frases significativas), la predicción (capacidad para anticipar el contenido), la inferencia (conclusión derivada del sentido general del texto), el propósito

(finalidad del acto lector), los saberes previos (evocación y articulación con ideas anteriores).

En esta misma sección, también tiene presencia el texto propiamente dicho, entendido aquí como el conjunto simbólico formal de secuencias relaciones de naturaleza argumental que expone una intención comunicativa, donde interviene el léxico (palabras usadas), la consistencia externa (contenido), consistencia interna (expresión racional), la adecuación (articulación de componentes que representan la idea por expresar), la coherencia (orden lógico), la cohesión (unidad de sentido y enlazamiento) y adecuación gramatical (conocimiento formal de la lengua); sin olvidar la referencia directa del contexto, cuya tipología expone el textual (relación entre enunciados y oraciones), extra textual (clima, espacio físico) y psicológico (estado de ánimo).

Otro de los ejes referidos a este apartado, hace mención de los procesos referidos a la cultura, la estética, el papel de la literatura, donde se expone el diálogo entre textos y la recapitulación, como instancias vinculadas con la dimensión representacional, convergente y testimonial de la literatura, donde los aprendizajes pueden enfocarse en la estética, la histografía y la semiótica, que apuntan al desarrollo del pensamiento reflexivo, crítico, a ser exteriorizado por medio de expresiones orales, así como escritas, que favorecen la autonomía como lectores competentes.

En continuación, este apartado también abarca y expone eje asociados con los principios de interacción con procesos culturales implicados en la ética de la comunicación, donde se privilegia la cultura de la argumentación en razón de la construcción consistente de discursos orales u escritos, como instrumentos para el desarrollo del pensamiento e identidad del escolar, donde si bien se otorga una presencia importante de la lengua castellana, no puede, ni debe, obviar la riqueza y diversidad lingüística colombiana de la población originaria.

Para cerrar el apartado de ejes para pensar la planificación curricular, se hace mención al eje referido a los procesos de desarrollo

del pensamiento, que en general, abarca la sugerencia institucional de algunas estrategias cognitivas como el recuento, la relectura, el parafraseo, las redes conceptuales, a ser realizadas antes, durante y después de la lectura, además de otras estrategias de carácter metacognitivo, que procuran estimular la conciencia de los procesos de pensamiento implicados en la lectoescritura a partir de la descripción, comparación, clasificación, síntesis, análisis.

Para cerrar, el último apartado de la serie lineamientos curriculares en lengua castellana, tiene que ver con los modelos de evaluación del lenguaje donde se resalta la evaluación de procesos, las categorías para el análisis de la comprensión lectora, el análisis de textos escritos por niños, y modelos de valoración del servicio nacional de pruebas ICFES. Respecto a la evaluación de procesos, la misma es concebida como la valoración relativa al desarrollo y construcción de las competencias significativas estimuladas desde los sistemas de significación, por lo cual si bien es importante el producto de aprendizaje resultante, también lo es el proceso por medio del cual fue generado ese saber complejo.

Así, la evaluación de procesos se presenta en esta orientación curricular como un referente consustanciado en la búsqueda e indagación sistemática, continua, de información que permita estimar un juicio en torno a las decisiones de ponderación sobre el proceso constructivo del aprendizaje de la lengua castellana, pero que paralelamente, permita reunir evidencias que faciliten la reorientación del proceso de enseñanza en sí mismo. Allí, tiene presencia la sistematización y seguimiento en torno al proceso de evaluación, esto es, el diseño de instrumentos, así como la importancia del registro, en término del establecimiento de evidencias que favorezcan el acompañamiento al proceso de aprendizaje, en este caso, gracias al establecimiento de indicadores seleccionados desde los estándares de competencia como orientación curricular auxiliar.

Desde lo expuesto en este apartado, parece orientarse una valoración diagnóstica relativa al estado inicial del escolar en cuanto el saber y desempeño en el campo de los sistemas de significación lingüística, tendientes luego al establecimiento de la sistematización e interpretación de evidencias particulares de aprendizaje de cada escolar, para lo cual se plantean algunas categorías que pueden facilitar la valoración, en este caso, referidas como Nivel A (literal), Nivel B (inferencia), Nivel C (crítico intra textual), todo lo cual se explica por medio de algunos modelos que permiten ilustrar el proceso de evaluación, pero también, ofrece adicionalmente ejemplos sobre la estructura propia de las pruebas saber en cuanto la valoración de competencias propias del área de lengua castellana.

Por todo esto, la serie lineamientos curriculares en cuanto el área de lengua castellana representa un documento de orientación pedagógica que se fundamenta en el aprendizaje lingüístico del estudiante, en otras palabras, expresa directrices que procuran situar la visión general del proceso formativo conforme la naturaleza y sentido propio del aprendizaje, en cuanto las construcciones implícitas en los sistemas de significación comunicativa, lo cual representan el insumo esencial desde el cual se configura la estructura organizativa dirigida a guiar el qué, cuándo y cómo de la enseñanza en ésta área disciplinar, conforme el entendimiento científico contemporáneo sobre el aprendizaje en el campo lingüístico.

En este punto, es oportuno recordar que el conjunto de orientaciones curriculares en torno al área de lengua castellana, se compone adicionalmente de los estándares básicos de competencia, de manera que en segundo lugar, se procede entonces a describir y analizar este documento. En esto, inicialmente es oportuno referir que el mismo surge como una orientación que pretende ampliar los saberes, desempeños, e indicadores de logro, implícitos en el cuarto apartado de la serie lineamientos curriculares, referido especialmente a los ejes dispuestos para pensar la planificación, donde figuran los

procesos de construcción de sistemas de significación, procesos de interpretación y producción de textos, procesos culturales y estéticos asociados al lenguaje, principios de interacción y procesos culturales implicados en la ética de la comunicación, y procesos de desarrollo del pensamiento.

Así, los estándares básicos de competencia como orientación curricular auxiliar se fundamenta inicialmente en la importancia del lenguaje para la humanidad, en razón tanto de su evolución, como en cuanto la construcción de la sociedad en general, lo cual hace posible entender el doble valor implícito en el lenguaje, esto es, su mérito en el ámbito individual subjetivo como herramienta que permite aproximar la realidad mediante la simbolización de objetos, situaciones, pero también como mecanismo de estimulación del pensamiento, además de los procesos cognitivos que en él intervienen; pero también, adicionalmente refiere su valor social, donde figura el proceso comunicativo que favorece el establecimiento de relaciones con otros sujetos, para manifestar diversas expresiones, así como para recibir y comprender las mismas en términos del insumo perceptivo conducente al procesamiento de nuevas expresiones.

De forma adicional, parte del sustento teórico referencial de este documento, expone el reconocimiento de las disímiles manifestaciones del lenguaje, donde se precisa puntualmente las formas verbales asociadas con la diversidad de lenguas, además de sus códigos, así como las formas no verbales como la escritura, el lenguaje corporal, el arte, entre otros, pero que en cualquier caso, exponen dos procesos esenciales de significación, es decir la producción y la comprensión, donde el primero está anclado al proceso que implica la generación de significado por medio de cualquier manifestación lingüística, mientras que el segundo, corresponde con el desciframiento del significado implícito en el contenido comunicativo, donde la actividad cognitiva del ser humano resulta una instancia fundamental en ambos procesos, que

en común exponen la importancia sustantiva del lenguaje en y para el conocimiento del hombre.

Por tanto, las metas formativas expuestas en los estándares básicos de competencia, se vinculan directamente con seis dimensiones que abarcan la comunicación, la transformación de la información, la representación de la realidad, la expresión de los sentimientos y las posibilidades estéticas, el ejercicio de la ciudadanía responsable, así como el sentido de la propia existencia, todo lo cual fundamenta tres grandes campos de formación a ser atendidos, referidos en este documento como pedagogía de la lengua castellana (dirigido a disminuir el enfoque reduccionista de naturaleza normativa, donde el énfasis gramatical puede ampliarse conforme la significación), pedagogía de la literatura (referida a la estimulación del hábito lector mediante la comprensión, interpretación y disfrute del texto literario), y la pedagogía de otros sistemas simbólicos (identificación, procesamiento y uso de las manifestaciones lingüísticas).

En razón de todo lo expuesto, los estándares básicos de competencia asumen y exponen la alta complejidad del desarrollo del lenguaje, pues refiere un proceso de aprendizaje que se gesta y evoluciona desde el ser nonato, hasta el final de su existencia, conforme la intervención, relación, asistencia, de diversos elementos como sus manifestaciones, funciones, dimensiones, procesos, de importante impacto tanto en el ser individual, como colectivo, que reclama la renovación de orientaciones conforme el entendimiento científico actual, que expone la importancia de los sistemas de significación, además de la comprensión y la habilidad, crítica como elementos transversales del proceso de aprendizaje en cuanto la lengua castellana.

Así pues, este documento expone la configuración de los estándares básicos de competencias en término de aquellas competencias que se esperan sean desarrolladas producto del aprendizaje escolar, donde su estructura está supeditada en primer

lugar a su correspondencia por grupos de grados (de primero a tercero, cuarto y quinto) en este caso de educación básica primaria, mientras que en segundo lugar, se organizan conforme la clasificación de cinco factores (correspondientes con los ejes expuestos en los lineamientos curriculares como se dijo en principio), denominados aquí Producción textual, Comprensión e interpretación textual, Literatura, Medios de comunicación y otros sistemas simbólicos, Ética de la comunicación, desde los cuales en tercer lugar, se exponen los saberes y desempeños a ser seleccionados, adaptados, facilitados, pero sobre todo mediados por el docente del área de lengua castellana.

Por ello, los estándares básicos de competencias para el área de lengua castellana, se distribuyen en matrices organizativas conforme grupos de grado y factores formativos, desde los cuales se establece el enunciado (saber específico y finalidad), acompañado posteriormente de diversos subprocesos básicos (desempeños), que finalmente ofrece una cantidad importante de obras que podrían ser consultadas por el docente.

De manera que, puede decirse entonces que los estándares básicos de competencia resultan una orientación curricular auxiliar, que pretende fortalecer la visión y directrices contenidas en la serie lineamientos curriculares, que si bien se fundamenta en concepciones actualizadas del aprendizaje en lengua castellana, en general pretende hacer explícita la operativización de los ejes curriculares, así como de sus indicadores de logro, conforme la distinción precisa de contenidos y desempeños esperados para el área de lengua castellana en los diversos grados de educación básica primaria, donde las competencias significativas de leer, escribir, hablar, escuchar, forman parte esencial de los sistemas de significación como objetos de aprendizaje en esta área escolar en particular.

Finalmente, el análisis de los lineamientos curriculares también exigió la aproximación a los derechos básicos de aprendizaje, el cual se presenta como un documento anclado a los estándares básicos de

competencia, que pretende brindar mayor claridad a los contenidos, saberes y desempeños involucrados en los estándares antes descritos, con especificidad por cada grado del nivel de básica primaria en este caso, pero además, con detalle preciso en cuanto indicadores de logro como referente para la evaluación del aprendizaje construido, acompañado cada uno de un ejemplo práctico.

Así, los derechos básicos de aprendizaje como orientación específica, se manifiesta a través de un documento que expone inicialmente la visión general sobre educación similar a la asumida tanto en la serie lineamientos curriculares, como en los estándares básicos de competencia, en términos de un derecho esencial y social garantizado por el Estado colombiano y el Ministerio de Educación Nacional, que adicionalmente evoca el camino recorrido en materia curricular gracias a discusiones, alianzas, acuerdos, de carácter institucional, político, social, académico, resultante en versiones actualizadas que expresan los derechos básicos como conjuntos de aprendizajes estructurantes, que reúnen saberes escolares en articulación con el desarrollo de habilidades y actitudes, dirigidos a favorecer el desarrollo del escolar conforme el sistema de significación lingüística propio de la lengua castellana.

De allí que, los derechos básicos de aprendizaje se fundamentan, al igual que la serie lineamientos curriculares y estándares de competencia, en el aprendizaje como proceso intelectual constructivo, progresivo, sostenido, implícito en el desarrollo de las competencias significativas, en este caso, radicada en leer, escribir, hablar, escuchar, razón por la cual aquí se estructura de cada derecho básico de aprendizaje, conforme en primera instancia, a un enunciado (contenido y razón), en segundo lugar las evidencias (acción observable: desempeño, actitud), y en tercer lugar el ejemplo (orientación de implementación operativa), todo ello en correspondencia con cada grado de básica primaria.

Así, el principio de progresividad y continuidad resulta en el establecimiento de cadenas concatenadas conforme su secuenciación por grados escolares en atención del crecimiento biológico, psicológico y cognitivo del escolar, esto es, una distribución de ocho derechos básicos en lengua castellana para cada grado de educación básica primaria (1ero a 5to grado), cuya secuencia puede ajustarse conforme la valoración de aprendizajes realizada por el docente.

En consecuencia, puede decirse que los derechos básicos de aprendizaje resulta una orientación curricular complementaria, sustentada en la visión renovada del aprendizaje de la lengua castellana, donde se detallan los ejes centrales de planeación expresados a través de los factores organizativos de los estándares, pero con mayor especificidad en términos de saberes conceptuales, procedimentales y actitudinales que establecen la base esencial de los indicadores de logro, todo ello como resultado de un currículo centrado en procesos, pero que desde ésta área, apunta al estudio, análisis y práctica de los sistemas de significación implicados en la lengua castellana.

Visión Global de Hallazgos y Derivaciones

En atención del método de comparación constante, en este caso implícito en las orientaciones expuestas por Strauss y Corbin (2002), y asumidas aquí como instancias esenciales para el desarrollo del proceso de análisis inductivo, exigió un nivel complementario de contrastación a partir de el conjunto de hallazgos resultantes de la información primaria, pero también desde las orientaciones curriculares propias del área de lengua castellana, lo cual fundamenta en consecuencia una visión ecléctica de varias versiones de la realidad fenoménica estudiada.

En este sentido, se cree importante evocar algunos elementos propios del presupuesto teórico referencial enunciados en este estudio, donde figura el aprendizaje como proceso constructivo de naturaleza

social, el cual tiene lugar desde el procesamiento activo, que expone en general una aproximación sucesiva de articulaciones mentales, esto es en primer lugar, planteamientos de autores como Vigotsky (2009b) quien resalta que el aprendizaje es un reflejo del saber compartido, el cual se desarrolla a partir del tránsito del escolar desde su estado inicial, hasta el estado potencial, conforme la intervención de instrumentos mediacionales y psicológicos donde figura el docente, pero también el lenguaje, especialmente como habilidad comunicativa fraguada desde la gestación del individuo.

De forma adicional, el entendimiento del aprendizaje como habilidad de procesamiento, progresiva y sostenida, hace referencia del planteamiento de Bruner (2001) cuando comenta que el aprendizaje puede entenderse como un proceso de configurativo de imágenes sobre la realidad, donde entra en juego las representaciones enactivas, icónicas y simbólicas, esta última asociada directamente con la asimilación progresiva de la forma oral del lenguaje humano, pero que en general, supone la progresividad como esencia del aprendizaje, esto es, imágenes mentales que se perciben conforme la experiencia, pero que al mismo tiempo, representan insumos que se perciben y procesan para configurar nuevas representaciones u aprendizajes medida que el escolar crece y se desarrolla cognitivamente.

Pero, en ese crecimiento y evolución regularmente pueden manifestarse diversos tipos de inteligencia, que a juicio de Gardner (2016b), destaca la inteligencia lingüística como habilidad comunicativa, retórica y mnemotécnica, por medio de la cual es posible tanto la enseñanza, como el aprendizaje mismo, regularmente característica de personas que poseen la aptitud cerebral adecuada, que les permite usar y comprender aproximadamente las reglas gramaticales, pero además sintácticas y semánticas, razón por la cual tiene fuertes implicaciones psicológicas, cognitivas, que evoluciona conforme la evolución biológica del escolar.

Esa evolución, también destaca parte de los argumentos de autores como Chomsky (2004), pues desde allí es donde comienza a desarrollarse el dominio de la competencia lingüística, que desde sus planteamientos, tiene que ver con la estructuración intelectual responsable del proceso de significación comunicativa, la cual se fundamenta en los saberes internos propios del lenguaje, que otorgan forma y sentido al órgano lingüístico conforme las necesidades comunicativas, esto último, vinculado de forma importante con la comprensión como habilidad cognitiva involucrada en la competencia lingüística, que a juicio de Coltheart (1978), puede consolidarse por la doble ruta donde el entendimiento inmerso en la lectura y la escritura, podría tener lugar gracias al reconocimiento fonológico, pero también como resultado de la identificación léxica.

No obstante, de acuerdo con Moscovici (1979) la objetivación y anclaje como mecanismos dispuestos para la aproximación de los imaginarios que caracterizan la realidad fenoménica, en este caso, en torno al aprendizaje de la lengua castellana a partir de la cosmovisión de los propios estudiantes, permitieron develar una serie de representaciones donde éste se presenta como una instancia compleja, tanto complementaria, como contradictoria, en atención de los prejuicios seculares indirectamente captados por el escolar, cuyos juicios subjetivos se enfocan en concepciones particulares en cuanto el aprendizaje, la lectura y la escritura, en término de instancias presentes en el área de lengua castellana, pero distanciadas de su sentido constructivo, pues el aprendizaje de la lengua castellana es considerado un mecanismo para conocer saberes, pero no para construirlos.

Quiere decir entonces que, desde lo hallado en el análisis inductivo producto de las evidencias procesadas y detalladas anteriormente, el aprendizaje es entendido por el estudiante como el trabajo encomendado a ellos, el cual representa el medio, pero además el método, que les permite acceder al conocimiento escolar para

desarrollarse como personas inteligentes, todo lo cual facilita la oportunidad de acceder a trabajos con excelente remuneración para mejorar su calidad de vida.

Así, el aprendizaje a su juicio, involucra acciones que resaltan la atención hacia el docente, el uso de libros, guías, el control de emociones, así como la cooperación entre compañeros y la prevalencia de algunos hábitos, especialmente en término de acciones inconscientes, automáticas, destinadas mayormente a la memorización, que en general podrían asociarse con algunos estilos de aprendizaje como el integrador, pero también el acomodador, donde el primero destaca tendencias de recepción auditivas, mientras que el segundo podría estar vinculado con tendencias más prácticas de aprendizaje.

Además, es importante hacer mención de otras instancias emergentes en cuanto los significados sobre el aprendizaje, en este caso, el apoyo familiar con especial énfasis en la figura materna, lo cual parece ser una tendencia común en razón de la cercanía, acompañamiento y preocupación de la madre hacia sus hijos desde el momento mismo del nacimiento; pero también los comportamientos involucrados resultan otra instancia involucrada en el aprendizaje, cuyas evidencias permiten apreciar afirmaciones de buena disposición, pero al mismo tiempo hacen posible inferir que el señalamiento a terceros, parece encubrir la responsabilidad propia en eventuales comportamientos inadecuados.

De manera que, si bien la reconstrucción del imaginario de los estudiantes sobre el aprendizaje hace posible acceder a una visión global sobre el mismo, algunas de sus instancias constitutivas como las acciones, rutinas, hábitos y apoyo familiar, permiten apreciar la alta incidencia de la memorización como ingrediente esencial del aprendizaje, posiblemente a causa de la incidencia de costumbres e ideas tanto de docentes, como de familiares, apreciadas por el estudiante durante sus experiencias escolares, donde los mediadores

parecen confundir la memoria como elemento cognitivo involucrado en el aprendizaje, con la memorización en términos de rutina permanente, pero además, como sinónimo de efectividad del aprendizaje.

De otra parte, la lectura refiere aquí otra derivación anclada al aprendizaje de la lengua castellana, la cual se fundamenta en principio en la iniciación en el proceso lector a partir del período proto alfabético, logo gráfico, relativo a la memorización, identificación, determinación y relación de fonemas, grafemas, razón por la cual es entendido como un mecanismo dispuesto para el conocimiento de saberes escolares, pero también de la vida en general, de importancia sustantiva para el rendimiento académico, donde la lectura comprensiva algunas veces estimulada en el aula, permite estimar la relación entre lectura y aprendizaje como instancias recíprocas, donde si bien la última es reconocida en términos de un trabajo, medio y método, ayuda a desarrollar a la primera como mecanismo para acceder, conocer y comprender el saber expresado en registros textuales, pero que a su vez, ésta también resulta relevante para consolidar el aprendizaje en general.

Sin embargo, así como en el aprendizaje es posible apreciar evidencias que señalan hábitos y costumbres, en la lectura también se observan diversas experiencias que destacan la decodificación de textos, mediante permanentes lecturas colectivas conforme el turno asignado, conforme las evidencias, destinadas a demostrar el ritmo, así como pronunciación, típico de la lectura corrida desde diversos textos como libros, cartillas, guías, entre otros, razón por la cual el estudiante cree que esa lectura corrida es en efecto un contenido más de lengua castellana que deben aprender, junto con otros elementos como el significado de palabras nuevas, la oración y sus componentes, tipos de texto y la lectura comprensiva, aunque esta última junto con el tatarreo, se erigen como las mayores dificultades del estudiante en razón de las burlas colectivas, situación que a su juicio, podría mejorar si se destinan espacios tranquilos y la inclusión de lecturas interesantes.

En esto, la presencia del docente resulta un elemento con altas frecuencias en el testimonio de los estudiantes, cuyas prácticas si bien denotan enseñanzas en términos de explicaciones y mediaciones, a través de preguntas generadoras enfocadas en el proceso de lectura y el significado de palabras, mayormente sus actos radican en la lectura corrida, causante ella de permanentes correcciones, regaños, que pretenden garantizar la decodificación automatista por sobre la prosodia lectora, resultante de nociones seculares, y patentes en dinámicas lectoras mecanicistas enfocadas en la velocidad decodificadora.

En la escritura, parece repetirse el patrón perceptivo del estudiante apreciado en instancias anteriores, posiblemente como un reflejo constitutivo de las representaciones ya detalladas, pero además, posiblemente resultantes del aprendizaje por modelación como proceso constructivo de imágenes mentales extra e inter personales, pues aquí la escritura es entendida como una vía para la comunicación escrita mediante diferentes formatos, donde si bien las memorias e ideas resaltan recuerdos sobre la iniciación en términos de identificación, relación, de fonemas y grafemas como insumos destinados al trazo permanente de grafías, propio todo ello de la fase de descubrimiento del lenguaje escrito, su utilidad radica en el registro los elementos para cumplir tareas, pero también para estudiar lo tratado en clase gracias a la toma de notas, razón por la cual su finalidad tiene que ver con la comunicación y el mejoramiento de la caligrafía.

Así, la escritura como sustento derivado desde las tendencias emergentes, expone también la presencia del docente, donde las evidencias permiten suponer un énfasis importante en la articulación mecánica, rutinaria, de grafemas conforme repeticiones técnicas permanentes que persiguen la perfección de la forma caligráfica, así como la memorización ortográfica, posiblemente resultante de la noción docente sobre la escritura como habilidad motriz como fundamento que justifica las instrucciones radicadas en el desarrollo constante de

planas (caligrafías), que son interpretadas por el estudiante como la mayor acción de aprendizaje en cuanto la escritura.

Por ello, los estudiantes piensan que en el campo de la escritura, las planas, la letra prolija y la rapidez, son los principales contenidos que deben aprender, a lo cual se suma en menor proporción la articulación gráfica de letras, palabras, así como la configuración lineal de las grafías, pero posiblemente con limitada consideración del pensamiento racional implicado en el por qué y para qué de la escritura, conducente a las competencias implicadas en los sistemas de significación lingüística, que aun cuando son de permanente ejercitación, de forma irónica representan para los estudiantes las mayores dificultades, pues al retrasarse en la transcripción durante las copias y dictados, éstos son objeto de llamados de atención, causante ello del desinterés por el área de lengua.

Así, el aprendizaje de la lengua castellana supone un constructo emergente que destaca nociones en cuanto el acceso al saber, esto es, manifestaciones desde las cuales instancias como aprendizaje, lectura y escritura son entendidas como vías, métodos, mecanismos, que permiten el acceso al conocimiento, pero no su construcción, donde si bien parece reconocerse la relación entre esas tres instancias conforme otros elementos como el entretenimiento, la atención, el gusto, el estudio, el rendimiento académico, la comprensión, todo lo cual fundamenta la importancia de las mismas en la vida tanto escolar, como personal y social del estudiante, la realidad fenoménica conforme los juicios subjetivos exponen la fuerte presencia de actos y acciones automáticos, inconscientes, donde prevalece la memorización, así como la repetición.

De manera que, el aprendizaje de la lengua castellana como derivación inductiva expone un sentido pragmático asociado con la decodificación correcta y rápida de textos, pero también una realidad enmarcada en la perfección en torno al diseño de grafías escritas, producto posiblemente la influencia indirecta de las intervenciones del

docente en el trinomio aprendizaje, lectura, escritura, enfocado en ejercicios permanentes de lectura colectiva desde dictados y copias, cuyas sugerencias, regaños, correcciones, se concentran en el desciframiento, ritmo, vocalización, durante la lectura, así como en la rapidez, forma, prolijidad y ortografía de los registros desarrollados, lo cual resulta paralelamente en diversas dificultades para los estudiantes, donde pueden mencionarse la comprensión lectora, el tateo, además de retrasos en la toma de notas y la desproporción gráfica, que en general sientan las bases del desinterés por la lengua castellana.

Todo esto, si bien expone una aproximación global a las representaciones de los estudiantes en torno al aprendizaje de la lengua castellana, desde el punto de vista curricular, supone una situación distanciada de lo sugerido y esperado por la política educativa, pues la serie lineamientos curriculares como orientación macro, sustentada en una visión renovada del aprendizaje en cuanto el sistema de significación lingüístico, manifiesta directrices enfocadas en el desarrollo de las competencias significativas de leer, escribir, hablar y escuchar, donde la concepción de aprendizaje, currículo, lenguaje, refieren en común el reconocimiento de un proceso de construcción intelectual y social, implícito en ejes asociados con la estructuración progresiva de los sistemas de significación, interpretación, producción, cognición, así como interacción cultural, ética, estética, como referentes de aprendizaje que fundamentan el horizonte formativo.

Pero además, esta orientación curricular también abarca los estándares básicos de competencia como documento de pretende fortalecer los ejes mencionados para ser llevados a la práctica formativa, razón por la cual precisa contenidos y desempeños distribuidos en matrices conforme grupos de grados, todo lo cual es tratado y descrito con mayor detalle en los derechos básicos de aprendizaje, donde se asumen los principios de progresividad y continuidad, para distribuir cada derecho en razón del grado escolar

particular, mediante una estructura que detalla el enunciado, las evidencias, el ejemplo práctico, que en general pretenden facilitar la comprensión del docente acerca de la diversidad de saberes conceptuales, procedimentales y actitudinales, conducentes a los indicadores de logro como referentes de aprendizaje en lengua castellana.

Para cerrar, puede decirse entonces este apartado, expone una realidad contrastante, pues por una parte la orientación curricular expresada en la serie lineamientos curriculares, acompañado de los estándares de competencias y los derechos básicos de aprendizaje, expresan en común la visión actualizada del aprendizaje en el área de la lengua castellana, en palabras de Lerner (2001), en términos de instancia renovada que puede fortalecer de manera pertinente, fundamentada, el clamor educativo desde el entendimiento suficiente del aprendizaje de los sistemas de significación como entidad rectora, pero al mismo tiempo, el aprendizaje de la lengua castellana es para los estudiantes un reflejo de aquello que éstos ven, infieren y practican conforme la presencia del docente, así como de padres, afianzados posiblemente cosmovisiones seculares, todo lo cual representa el insumo fundamental del constructo detallado a continuación.

CAPÍTULO V

CONSTRUCTOS EPISTÉMICOS

Tal como lo sugieren los estudios previos, buena parte de la actividad investigativa se enmarca en centros de interés de naturaleza formativa, esto es, centrados en el pensamiento, discurso o práctica del docente, cuyos productos resultantes exponen visiones teóricas interpretativas que pretenden describir y explicar el proceso de enseñanza, así como otros desarrollos operativos valorados desde la práctica, en razón de estructuras deseables que pretenden impulsar mejoras en los escenarios asumidos.

Así, el proceso investigativo desplegado en los apartados anteriores tiene una distinción especial, pues a diferencia de las tendencias comunes, aquí el objeto de estudio estuvo enfocado en aprendizaje de la lengua castellana como entidad emergente desde la cosmovisión de los propios estudiantes, que sumado a elementos curriculares relacionados con ello, resultaron en el insumo trascendente necesario para estructurar constructos epistémicos que favorezcan una comprensión suficiente del objeto tal como es sentido y percibido en la realidad fenoménica.

Con base en lo anterior, los constructos epistémicos aquí desarrollados expresan una sintonía directa con el marco epistemológico asumido en este estudio, el cual reconoce, pero además se nutre, de los entes y manifestaciones subjetivas como raíz del análisis inductivo desplegado, fundamentado éste en el

reconocimiento teórico, la naturaleza del dato primario, la dinámica de comparación constante, para enriquecer hallazgos y derivaciones como fundamentos esenciales de los constructos epistémicos propuestos, en este caso, de naturaleza interpretativa y comprensiva conforme la realidad perceptiva reconstruida.

De allí que, los constructos epistémicos son entendidos aquí conforme los argumentos de Martínez (2012), quien expresa que los mismos representan una forma de teoría sustantiva, "...resultado de una intuición casi poética..." (p. 280); esto es, un producto de investigación que expresa la comunión de nociones, vivencias, referentes, relaciones, contradicciones, que en su sentido complejo y sistémico, favorecen una comprensión profunda del aprendizaje de la lengua castellana tal como se manifiesta en la realidad estudiada.

En consecuencia, los constructos epistémicos aquí expuestos son una manifestación correspondiente con los imaginarios de los estudiantes sobre el aprendizaje de la lengua castellana, donde se integran diversos elementos resultantes del despliegue analítico curricular, que en común conforman la dupla teórica sustantiva denominada Aplec y Orcu, constitutivos de múltiples ejes esquemáticos anclados a los referentes inductivos que exponen nociones, actos, hábitos, distinciones, dificultades, que definen, pero sobre todo, otorgan sentido al objeto de estudio.

Justificación

El aprendizaje como concepto y proceso, hace referencia de una entidad estudiada desde diferentes perspectivas científicas, razón por la cual su entendimiento varía conforme la visión y tendencia de pensamiento implicadas en su análisis, pero en general, todos esos esfuerzos investigativos permiten suponer la relevancia de su entendimiento como fundamento principal de ideas pedagógicas dirigidas a la actualización del conocimiento formativo.

En este sentido, los constructos epistémicos en cuestión, resultan un aporte adicional que favorece la interpretación y comprensión del aprendizaje, en este caso en el área de lengua castellana, cuyo sustento se apoya inductivamente desde el acceso y reconstrucción de nociones, recuerdos, ideas, vivencias, que forman parte de las entidades significantes implicadas en las imágenes mentales de los estudiantes respecto al centro de interés estudiado, que sumado a las instancias curriculares analizadas, permitió dar cumplimiento a los fines específicos formulados conforme la aproximación de argumentos epistémicos, destinados a comprender el fenómeno desde sus esencias inmanentes y trascendentes.

Por tanto, más allá de exponer especulaciones a priori, o en otro extremo referentes deseables, estos constructos establecen de forma explícita instancias significantes fundamentadas en testimonios, hallazgos y derivaciones, que a juicio de Yuni y Urbano (2005) "...tratan de describir intensamente un objeto, grupo o población, en un escenario temporal específico, que regularmente permite comprender procesos y acontecimientos que ocurren dentro de las aulas." (p.92); en otras palabras, los constructos epistémicos conformados por la dupla Aplec y Orcu, resultan en una visión teórica sustantiva sobre el aprendizaje de lengua castellana como objeto fenoménico, gracias a la intensa disquisición, así como reconstrucción, de los abstractos significantes y vivenciales mencionados por Husserl (1992), desde los cuales las representaciones cobran sentido.

Reflectores Holográficos

En este caso, los reflectores holográficos representan situaciones que parecen proyectarse en la dupla Aplec-Orcu, algunas de forma interna, pero otras más allá de los límites organizativos, lo cual hace referencia del carácter relacional entre el imaginario del estudiante, la incidencia del docente en él y las orientaciones curriculares, pues si bien el aprendizaje en el área de lengua castellana

a juicio de Vigotsky (2013a), Pozo (1989) y el MEN (1998), tiene que ver un proceso constructivo de carácter intelectual y social, originado desde estímulos externos que activan la entidad cognitiva en torno a los diversos sistemas de significación implícitos en el lenguaje humano, la realidad fenoménica emergente señala una concepción de aprendizaje contrastante.

Así pues, las derivaciones consolidadas posicionan el aprendizaje como un camino, mecanismo, medio, dispuesto para acceder al conocimiento, pero no para construirlo, aun cuando en ello se reconoce parcialmente algunas relaciones en términos de utilidad, saber, entretenimiento, estudio, gusto, rendimiento académico, comprensión, todo esto se supedita a recuerdos, actos, hábitos, costumbres, de naturaleza mecánica y memorística, en razón de aspectos apreciados por el estudiante conforme la presencia tanto del grupo familiar, pero sobre todo del propio docente, que en general parece vincularse con las aproximaciones sucesivas implicadas en la configuración de imágenes mentales expuestas por Bruner (2001) como resultado del aprendizaje mismo.

En esto, la refracción eventual como reflector holográfico dentro de los constructos epistémicos, refiere el destello ocasional de las orientaciones curriculares en la presencia y actuaciones del docente, enfocadas éstas en la eventualidad de explicaciones, mediaciones, preguntas generadoras, vinculantes con el desarrollo de las competencias significativas, radicadas en leer, escribir, hablar y escuchar, vinculantes ellas con los sistemas de significación lingüísticos inmersos en los lineamientos, estándares y derechos básicos, donde se contempla el aprendizaje conforme el desarrollo de saberes, desempeños, de naturaleza social, pero también compleja, dentro del área de lengua castellana.

Pero al mismo tiempo, y aparentemente con mayor fuerza, también tiene lugar la refracción recurrente, esto es el reflejo permanente de las herencias colectivas de prejuicios y supuestos

seculares de naturaleza tradicional-mecánica, cuya influencia indirecta en la cosmovisión del aprendiz, parece resultar en concepciones aisladas en cuanto al aprendizaje, la lectura y la escritura, estimados ellos como sinónimo del trabajo bajo su responsabilidad, que en general representan medios, métodos, vías, no para construir el conocimiento, sino que sólo les facilitan el saber, desde donde los actos, acciones, hábitos, si bien permiten apreciar algunos estilos propios, regularmente se enfocan en el aprendizaje por observación, por modelación, enfocados en rutinas de memorización, repetición, decodificación lectora y perfeccionamiento de grafías textuales.



Figura 24. Reflectores Holográficos

Cuadro 3.

Constructo Aplec (Aprendizaje en Lengua Castellana)

Aprendizaje de la Lengua Castellana
Referente de anclaje conceptual, que estima el mismo como un trabajo asociado con la forma para acceder al saber tanto escolar, como de la vida misma, por medio del cual se adquiere la lectura en términos del medio que facilita la comprensión a partir de la identificación y decodificación de fonemas, grafemas, dispuestos en diversos materiales, pero también permite desarrollar la escritura, entendida ésta como una vía comunicativa que radica en el diseño de grafías para registrar los dictados, copias, o en cualquier caso, para llevar a cabo las tareas asignadas, al tiempo de facilitar expresiones en diversos formatos
Ejes
Aprendizaje: Nociones perceptivas que exaltan el aprendizaje como el trabajo, forma, método, por medio del cual es posible saber cosas, cuya importancia está asociada con la inteligencia, y su fin destaca la posibilidad de saber cosas útiles para optar a mejores opciones laborales, que regularmente amerita acciones como la atención al docente, el control de las emociones, así como el desarrollo de tareas, donde resulta útil la cooperación entre compañeros y el uso de libros, pero también resaltan un conjunto de hábitos automáticos,

inconscientes, enfocados principalmente en la memorización, todo lo cual evidencia estilos integradores y acomodadores, así como el apoyo familiar, especialmente en cuanto al acampamiento de la figura materna, además de involucrar comportamientos que revelan actitudes favorables, donde es posible inferir señalamientos de indisciplina en terceros, pero no eventualmente propios.

Lectura: Mecanismo adquirido por medio del aprendizaje, cuyas reminiscencias evocan la iniciación en la misma a partir de la memorización del abecedario, la relación entre letras e imágenes y la distinción progresiva de los elementos del texto, que representan junto con la comprensión lectora, factores determinante para el rendimiento escolar, donde si bien la presencia del docente resalta eventuales enseñanzas, explicaciones, ejemplificaciones y preguntas generadoras, su intervención mayormente radica en correcciones y regaños en torno a la lectura corrida, la cual representa a su juicio un contenido más que deben aprender en lengua castellana, junto con otros objetos como reconocimiento de letras, significado de palabras, vocalización, elementos de la oración, mediante constantes ejercicios de lectura colectiva de textos dictados o transcritos, pero aun así, la lectura, el tateo, la comprensión y las burlas resultan las dificultades más marcadas, que desde sus opiniones, podrían resarcirse si se destinan espacios de lectura tranquilos y se integran textos de mayor interés para el estudiante.

Escritura: Vía para saber, expresarse y comunicar que se desarrolla gracias al aprendizaje implicado en la configuración y diseño de grafías que favorecen el reflejo de los contenidos necesarios para el desarrollo de tareas asignadas como insumos que permiten recordar lo tratado en clase para estudiar, cuya finalidad tiene que ver con el diálogo, la comunicación a través de diversos formatos, pero principalmente con el mejoramiento de la caligrafía, todo lo cual inicia con la fase del lenguaje escrito en términos de identificación, articulación y trazo de letras, palabras, cuyas acciones escolares cotidianas se enfocan en el desarrollo de planas, dictados, copias, transcripciones, en ocasiones desde contenidos de diferentes materiales, en respuesta a actuaciones docentes radicadas principalmente en la asignación de planas y ejercicios de escritura en el tablero, con ocasional explicación relativa a la articulación lineal del texto y acentuación de palabras, razón por la cual esto, además del desarrollo de planas y la letra prolija, representan para el estudiante los contenidos de aprendizaje comunes en el campo de la lectura, donde la rapidez de transcripción, así como el diseño estético, exponen las mayores dificultades en este campo, regularmente causantes del desinterés por la lengua castellana.

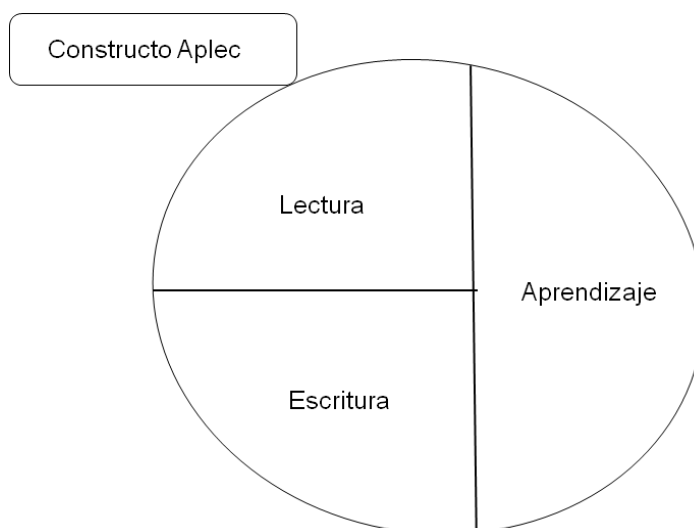


Figura 25. Constructo Aplec

Cuadro 4.

Constructo Orcu (Orientación Curricular)

Orientación Curricular
Conjunto de documentos institucionales fundamentados en la naturaleza del aprendizaje lingüístico, que organizan la estructura escolar académica, pero además exponen elementos y sugerencias para orientar la labor formativa, donde figuran los lineamientos curriculares, los estándares básicos de competencias y los derechos básicos de aprendizaje.
Ejes
Serie lineamientos curriculares: Documento macro de orientación pedagógica que parte de la visión científica actualizada del aprendizaje lingüístico centrado en procesos, en este caso, relativos a los sistemas de significación inmersos en la lengua castellana a partir de las competencias significativas de leer, escribir, escuchar, hablar, desde lo cual se expresan directrices que procuran situar el proceso formativo respecto al qué, cuándo y cómo de la enseñanza conforme la naturaleza y sentido del aprendizaje del estudiante en este campo.
Estándares básicos de competencia: Texto curricular auxiliar sustentado en el valor del lenguaje como habilidad de simbolización individual, como instancia de relevancia social, donde figuran la producción y comprensión como procesos esenciales, que a su vez, involucran diversas manifestaciones del lenguaje, que en general, pretende ampliar los saberes, desempeños e indicadores de logro expuestos en los ejes contentivos en la serie de lineamientos curriculares, en este caso, a partir de seis dimensiones asociadas con la comunicación, transformación de la información, representación de la realidad, expresión de los sentimientos y posibilidades estéticas, ejercicio de la ciudadanía responsable, sentido de la propia existencia, desde lo cual se plantean estándares como sinónimos de las

competencias a ser desarrolladas como resultado del aprendizaje escolar, distribuidas mediante matrices organizativas por grupos de grado, que plantean el enunciado (saber específico y finalidad), seguido de subprocesos (desempeños).

Derechos básicos de aprendizaje: Documento curricular complementario anclado a los estándares básicos de competencia, mediante el cual se profundiza y especifica los contenidos, saberes e indicadores de desempeño para el área de lengua castellana, pero en este caso, por cada grado en particular del nivel de educación básica primaria, todo ello sustentado desde un visión y fundamentación que asume el aprendizaje como proceso intelectual constructivo, progresivo, sostenido, implícito en el desarrollo de las competencias significativas, compatible en generales con los documentos anteriores, donde se plantean ochos derechos básicos por cada grado desde primero a quinto de primaria, mediante un enunciado (contenido y razón), evidencias (desempeño y actitud observable), ejemplo (orientación de acción operativa).

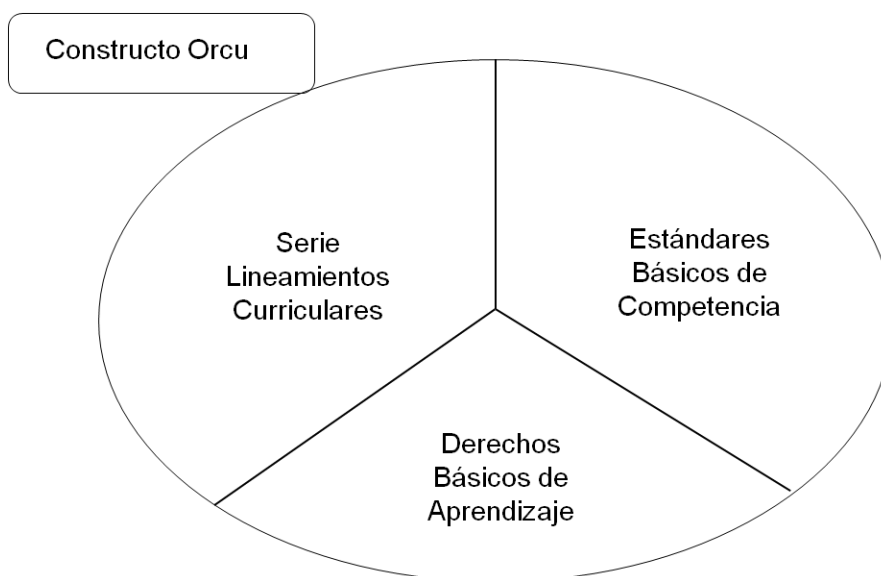


Figura 26. Constructo Orcu

Constructo Central: Aprendizaje de la Lengua Castellana

En el contexto fenoménico estudiado, el imaginario reconstruido desde las esencias immanentes y trascendentes, el aprendizaje de la

lengua castellana como objeto de estudio, sumado a los referentes curriculares analizados en torno a ello, expresan en común una entidad conceptual compleja producto de la intelección y abstracción de la investigadora, dirigidos a facilitar la comprensión de lo estudiado, en este caso, a partir de los constructos Aplec y Orcu.

De allí que, la orientación curricular contenida en la serie lineamientos, además de los estándares básicos de competencias y los derechos básicos de aprendizaje como documentos auxiliares, se fundamentan en el aprendizaje como proceso constructivo inherente al sistema y entornos de significación del lenguaje conforme autores como Vigotsky (*ob.cit.a*), Bruner (2001), Chomsky (2003), Ferreiro. y Teberosky, (1991).

Pero, el aprendizaje de la lengua castellana supone un constructo emergente que destaca nociones en cuanto el acceso al saber, es decir, representa para los estudiantes vías, métodos, mecanismos, que permiten el acceso al conocimiento, pero no su construcción como tal, donde si bien parece reconocerse la relación entre aprendizaje, lectura y escritura, gracias a instancias como la atención, el gusto, el estudio, el entretenimiento, el rendimiento académico, la comprensión, que en general sustenta la importancia de las mismas en la dimensión personal, escolar, social del estudiante, la realidad sensorial expone la fuerte presencia de actos y acciones automáticos, inconscientes, donde prevalece la memorización, así como la repetición.

Por tanto, el aprendizaje de la lengua castellana como derivación inductiva presenta una realidad enfocada en la memorización constante, así como en la decodificación correcta y rápida de textos, pero además, en la perfección en torno al diseño de grafías escritas, producto posiblemente la influencia indirecta de las intervenciones del docente en el trinomio aprendizaje, lectura, escritura, conforme herencias perceptivas fraguadas en la confusión de la memoria y la memorización, además del énfasis de automatismo lector a espaldas

de la prosodia, sin olvidar la interpretación de la escritura como habilidad motriz únicamente, todo lo cual se refleja en rutinas de lectura colectiva desde dictados y copias, cuyas sugerencias, regaños, correcciones, se concentran en el desciframiento, ritmo, vocalización, durante la lectura, así como en la rapidez, forma, prolijidad y ortografía de los registros desarrollados.

Todo ello, a juicio de los estudiantes, resulta en una serie de dificultades permanentes, muchas de ellas traídas desde grados anteriores, donde destaca problemas de comprensión lectora, el tateo o lectura interrumpida, además de retrasos en la toma de notas y la desproporción gráfica, que en general sientan las bases del desinterés, así como apatía, por la lengua castellana gracias a los llamados de atención y las burlas colectivas. Visto así, el imaginario de los estudiantes refieren concepciones de aprendizaje en lengua castellana de importante limitación deontológica en cuanto su interpretación prospectiva, que sumado a la visión curricular vigente en este campo, supone una realidad situada, pero al mismo tiempo alejada de lo sugerido y esperado por la política educativa.

Así, el aprendizaje de la lengua castellana dista de la fundamentación curricular que lo expone como un proceso de construcción intelectual respecto a los sistemas de significación lingüísticos, y es interpretado como una vía de acceso al saber que debe ser aprendido, esto es, el trabajo rutinario que si bien permite saber cosas útiles como leer y escribir, al mismo tiempo representa acciones automáticas, inconscientes, pero también, dificultades agobiantes que se exacerban con regaños y burlas, diferente ello de las orientaciones enfocadas en las competencias significativas en torno a procesos cognitivos, interpretativos, productivos, dentro del campo gramatical, sintáctico, semántico, lo cual en ciertas ocasiones parece incidir en el docente, pero se imponen las herencias seculares expuestas en instrucciones diarias, cuya percepción por parte del estudiante, parece reflejarse en las estimaciones descritas.

Aprendizaje de la Lengua Castellana

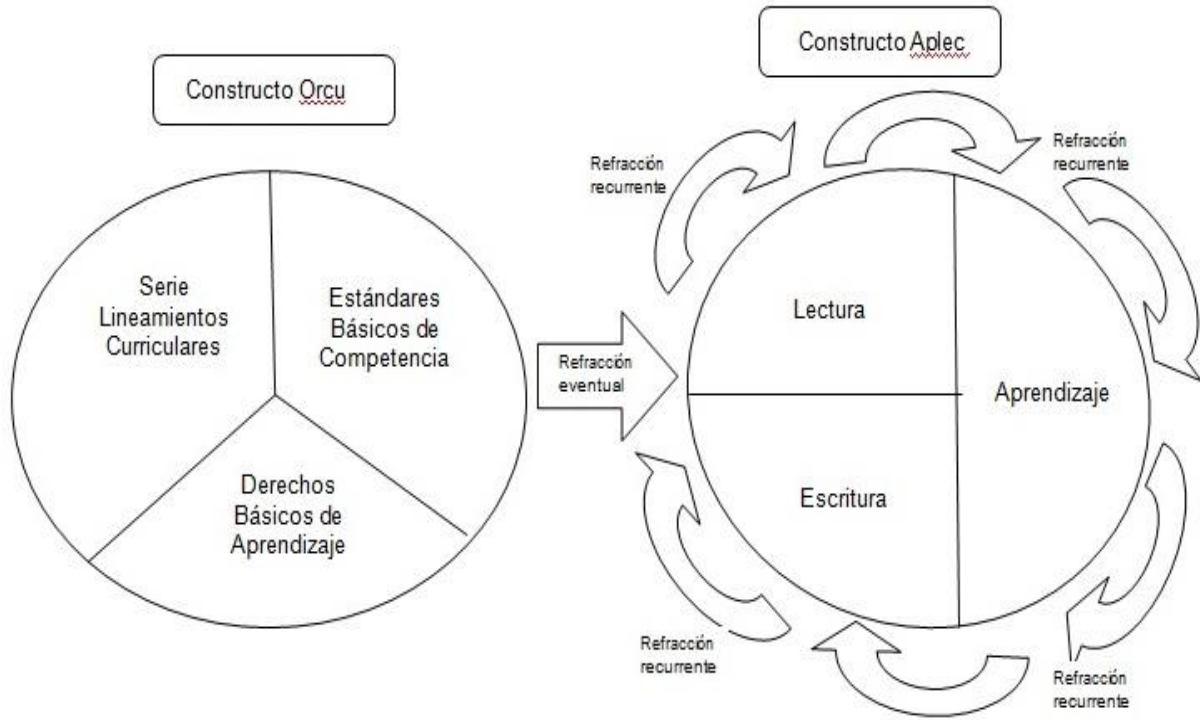


Figura 27. Constructo Central

CAPÍTULO VI

CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

La labor investigativa aquí desplegada, representó un importante esfuerzo en razón del tiempo, dedicación y voluntad invertido por la investigadora, pero que como todas las cosas valiosas, produce un orgullo de especial significado personal. Con base en esto, el presente apartado pretende exponer conclusiones y sugerencias que permitan aterrizar las estimaciones, así como derivaciones, que dan cuenta del aprendizaje de la lengua castellana desde las tendencias emergentes provenientes de la cosmovisión del estudiante, pero también, del estamento curricular colombiano, todo ello como expresiones epistémicas de carácter fenoménico que favorecen la comprensión del objeto abordado.

Conclusiones

Aquí, las conclusiones plasmadas se desarrollan en función de los objetivos formulados, donde intervienen los hallazgos y derivaciones inmersos en el proceso de investigación, a partir como se ha dicho, del centro de interés enmarcado en el aprendizaje de la lengua castellana desde el imaginario del propio estudiante, pero también en atención de los referentes curriculares, donde emergieron relaciones, contradicciones, complementariedades, que dan forma, así como sentido, a las nociones significantes y operativas en cuanto el objeto estudiado conforme la comprensión del mismo, de acuerdo con el marco epistemológico asumido.

En consecuencia, puede decirse que en función del primer objetivo, es decir develar los imaginarios sociales que poseen los estudiantes de educación básica primaria sobre el aprendizaje de la lengua castellana, el análisis inductivo resultó en un gran constructo emergente anclado a tres subcategorías denominadas *Aprendizaje*, *Lectura* y *Escritura*, los cuales agrupan a grandes rasgos los significados, pero también vivencias, desde donde se expone su entendimiento como aquel trabajo bajo la responsabilidad del estudiante, que implica la vía, el medio, el método para saber leer y

escribir, todo lo cual facilita el acceso al conocimiento escolar, pero también de la vida misma, para desarrollarse como personas inteligentes en términos de cualidad que puede permitir el acceso a labores bien remuneradas que favorezcan una calidad de vida superior.

Así, es posible pensar que el aprendizaje en lengua castellana significa para los estudiantes un mecanismo para aproximarse al saber, pero no para construirlo, que en general reclama diversas acciones como la atención hacia el docente, uso de libros, guías, el control de emociones, la cooperación entre compañeros, desde donde pueden percibirse algunas tendencias u estilos como el integrador y el acomodador, pero además, en todo ello también destacan hábitos marcados principalmente por acciones inconscientes, automáticas, de naturaleza memorística.

Esto, resulta un punto de interés comprensivo, reflexivo, pues a la luz de las nociones perceptivas del estudiante en el campo de la lectura y escritura, donde emerge con fuerza la presencia, además de las actuaciones del docente, conforme un entendimiento tradicional del mismo, así como de la familia, en términos de la lectura y escritura como habilidades decodificadoras, motrices, parece entonces aproximar un reflejo de posibles herencias colectivas de naturaleza secular, que en general, son percibidas por el estudiante y almacenadas en su subconsciente, como referentes permanentes de su entendimiento sobre el aprendizaje de la lengua castellana.

Visto así, si bien la memoria resulta una instancia cognitiva implicada en el aprendizaje, la memorización permanente, sumado a la lectura corrida y el énfasis en el diseño prolijo de la grafía, estimulados por el maestro, pero además desde el apoyo familiar especialmente precisado en las madres, todo ello a espaldas de la realidad constructiva inmersas en los sistemas de significación, son entonces factores que parecen fundamentar las estimaciones estudiantiles sobre el aprendizaje de la lengua castellana, en este caso, como camino cotidiano para adquirir los mecanismos lectoescritores, que les

permiten conocer el saber escolar y contextual, pero no como procesos simbióticos dirigidos a su elaboración activa, aun cuando en el caso de los profesores, es posible inferir un reflejo eventual de la orientación curricular, especialmente en cuanto las enseñanzas, explicaciones y preguntas generadoras manifestadas por los escolares.

Así pues, parte del imaginario reconstruido permite pensar que la lectura dentro del aprendizaje de la lengua castellana, es entendida como el mecanismo adquirido por medio del aprendizaje, cuyas remembranzas evocan su iniciación a través del período protoalfabético y logográfico, conforme la memorización, identificación, determinación de elementos, así como el entendimiento, de la relación entre fonemas y grafemas, de fundamental dominio para el rendimiento académico, destacando en ello diversas relaciones con elementos como comportamientos, gustos, estudio, pero también con la lectura comprensiva, la cual de forma general representa junto con el tatareo (lectura interrumpida) y la burla, las dificultades de mayor incidencia.

En todo ello, las manifestaciones subjetivas destacan y reconocen la presencia del docente en la lectura, donde se aprecian destellos eventuales de enseñanzas y explicaciones sobre significados, componentes de la oración, tipos de texto, pero con un permanente énfasis en la lectura corrida, esto es, la reproducción oral del texto, desde lo cual el estudiante manifiesta algunos actos comunes por él emprendidos, radicados casi siempre en la decodificación de textos conforme el turno asignado mediante ejercicios permanente de lectura colectiva, razón por la cual esa lectura corrida es interpretada por el estudiante como uno de los contenidos que debe aprender en lengua.

Todo eso, resulta ser recurrente en el ámbito de la escritura, el cual es interpretado por el estudiante como vía para saber, expresarse y comunicar que se desarrolla gracias al aprendizaje, cuyos recuerdos evocan la fase de descubrimiento del lenguaje escrito, en términos de la identificación y trazo de grafías, útil para comunicarse mediante diversos formatos, pero también para registrar los saberes necesarios

en las tareas, y en sus cuadernos como insumos para estudiar, cuya finalidad radica en el diálogo, la comunicación, pero principalmente, en el mejoramiento de la caligrafía, todo ello perseguido mediante hábitos y acciones comunes que destacan la transcripción permanente por medio de dictados o copias, regularmente instruidas conforme la presencia del profesor, que si bien algunas veces demuestra y explica lo esperado, sus actuaciones se enfocan al diseño de la grafía (planas y prolijidad), además de la rapidez en su desarrollo.

Aun cuando ello es permanentemente instruido por el docente, e incluso, visto por el estudiante como parte esencial de los contenidos que aprenden en la escritura junto con la articulación gráfica y organización lineal del texto, irónicamente representan las dificultades más resaltantes del estudiante en este campo, lo cual significa que la actuación del docente enfocada en la asignación constante de planas y copias, con limitada consideración del pensamiento racional, así como de la consciencia sobre el por qué y para qué de la escritura, no parece rendir el resultado deseado,

De manera que, las representaciones de los estudiantes respecto al aprendizaje de lengua castellana parecen suponer un reflejo de los prejuicios y concepciones tanto de docentes como de padres, que en general son percibidos cotidianamente por el estudiante desde el discurso, así como actuación, de éstos adultos, pero que en general, permiten apreciar su imaginarios, además de relaciones significantes, que parecen exponer un entendimiento limitado del aprendizaje de la lengua castellana, como sinónimo de mecanismos para el acceso al conocimiento, a espaldas de su consideración como proceso constructivo de significación lingüística, en este caso, fuertemente vinculado con la memorización, la lectura corrida y las planas.

En otro orden de ideas, las conclusiones relativas al segundo objetivo, es decir, analizar los referentes asociados con el proceso de aprendizaje de la lengua castellana contentivos en el diseño y lineamientos curriculares del nivel de educación básica primaria,

permiten precisar que los documentos curriculares se fundamentan en una visión renovada del aprendizaje lingüístico, conform los aportes teóricos, reflexivos, resultantes de la actualidad científica, donde tienen lugar la serie lineamientos curriculares, así como el documento de estándares básicos de competencia y los derechos básicos de aprendizaje.

Desde esto, es posible precisar que el aprendizaje de la lengua castellana es asumido como un proceso constructivo enmarcado en el sistema de significación lingüístico, desde lo cual, el estamento curricular común destaca sugerencias dirigidas al desarrollo de las competencias significativas de leer, escribir, hablar y escuchar, gracias a un currículo centrado en procesos, que en general expone ejes asociados con el conocimiento y desarrollo de las entidades significantes radicadas en interpretación, producción, cognición, interacción cultural, ética, estética, conforme los campos gramaticales, sintácticos y semánticos, todo ello sintetizado en competencias que agrupan saberes, desempeños, así como indicadores observables, para cada grado de la educación básica primaria en el área de lengua castellana, de acuerdo con los principios de adaptación, flexibilidad y continuidad.

Para cerrar, la intención de derivar constructos epistémicos sobre el aprendizaje de la lengua castellana a partir de la cosmovisión de estudiantes y los referentes curriculares del nivel de educación básica primaria, como esencia del tercer objetivo formulado en este estudio, hizo posible estructurar una expresión epistémica relativa a la comprensión de la lengua castellana, tal como se manifiesta en la realidad fenoménica, donde se configura la aproximación global tanto del imaginario de los estudiantes, como de los referentes curriculares, en cuanto el objeto estudiado.

Visto así, la dupla teórica contentiva en los constructos Aplec, Orcu, como sustentos del constructo epistémico central, suponen una entidad conceptual eclética, que facilita una visión general de las

representaciones reconstruidas en torno al aprendizaje de la lengua castellana, pero al mismo tiempo, manifiesta situaciones distanciadas, aunque algunas complementarias, de lo sugerido y esperado por la política educativa, esto es, reflejos ocasionales, pero también permanentes, explicados en los refractores holográficos inmersos en los constructos derivados.

Recomendaciones

1. Atención, análisis, discusión, sobre los hallazgos y derivaciones que fundamentan los constructos aquí desarrollados, mediante círculos de socialización donde participen tanto padres, como docentes del área de lengua castellana, que ejercen funciones laborales en educación básica primaria dentro del contexto asumido.
2. Organización, promoción, desarrollo, de espacios para la actualización docente que favorezcan el enriquecimiento de los esquemas previos del mismo, pero se avance hacia el discernimiento sobre la naturaleza constructiva del aprendizaje como fundamento esencial de la enseñanza, que a su vez, permita atender las herencias colectivas tradicionales de la familia en cuanto la lengua castellana.
3. Impulso de eventos de aula, desde los cuales pueda nutrirse la visión del estudiante respecto al aprendizaje como proceso constructivo de saberes, donde intervienen diversos procesos de pensamiento, que en común faciliten una comprensión escolar más significativa y consciente sobre su protagonismo activo.
4. Consolidación de la adaptación curricular, esto es, el grado de contextualización sugerido por los lineamientos curriculares respecto a los ejes para pensar la planificación desde los sistemas de significación lingüística, que más allá de estimarse en la creación de un proyecto educativo institucional como requisito exigido, favorezca la adecuación de acciones sobre la base del entendimiento que reclama las dificultades de aprendizaje en lengua castellana, en este

caso, comprensión lectora, lectura corrida, prolijidad de la grafía y rapidez de transcripción.

5. Adecuación y consciencia docente en torno al impacto de sus discursos y prácticas en las imágenes que el estudiante configura, donde sus prejuicios y herencias seculares parecen reflejarse en el razonamiento de los escolares respecto a las nociones, así como hábitos, limitados desde los cuales el aprendizaje es sólo un medio para acceder al saber, pero no dispuesto para construirlo.
6. Atención a la burla en espacios escolares como elemento involucrado en el aprendizaje de la lengua castellana, la cual parece establecerse como un detractor de importante implicación durante los ejercicios colectivos, causante entre otras instancias, del desinterés del estudiante por la lengua castellana.
7. Análisis y consideración de propuestas sugeridas por los estudiantes frente a las dificultades más latentes en el aprendizaje de la lengua castellana, donde destacan espacios tranquilos (posiblemente ambiente escolar fuera del horario) que ofrezcan silencio y paz al estudiante para el ejercicio de la lectura guiada, sin olvidar la inclusión de textos con contenidos de actualidad con los cuales el alumno se siente mayormente identificado, además de la posibilidad de ampliar los formatos lingüísticos mediante video clips que abarquen mas canales sensoriales.
8. Fortalecimiento de la planificación conforme los documentos que componen las orientaciones curriculares, pues en los mismos se exponen visiones y sugerencias en torno al desarrollo del proceso constructivo sobre los sistemas de significación lingüística, radicados en ejes de planeación a partir de competencias e indicadores de logro claros, precisos, pero adicionalmente con ejemplos operativos que pretenden facilitar la comprensión del docente sobre la progresividad formativa en cada grado de educación básica primaria.
9. Estimación colectiva, sobre el impacto prospectivo de las estimaciones limitadas respecto al aprendizaje de la lengua

castellana en un escenario tan complejo y cambiante como el actual, donde el reduccionismo contentivo en las nociones escolares que suponen al aprendizaje, la lectura y la escritura como vías mecánicas para saber cosas, a espaldas del cómo, por qué y para qué hacerlo, es decir, la conciencia significativa implicada en todo ello.

REFERENCIAS

- Alayón, J. (2010). *El aprendizaje cooperativo aplicado a la didáctica del procesamiento y producción de textos*. Revista de la Facultad de Ingeniería Universidad Central de Venezuela, volumen 25, número 3. [Revista en Línea] Disponible: http://ve.scielo.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0798-40652010000300003 [Consulta: 202, marzo 17]
- Alonso, C., Gallego, D. y Honey, P. (2000). *Los estilos de aprendizaje. Procedimientos de diagnóstico y mejora*. España: Mensajero.
- Ausubel, D. (2002). *Adquisición y retención del conocimiento. Una perspectiva cognitiva*. España: Paidós
- Baeza, M. (2008). *Mundo real, mundo imaginario social: Teoría y práctica de sociología profunda*. Santiago: Ril Editores:
- Ballén, M. (2007). *Abordaje hermenéutico de la investigación cualitativa. Teorías, procesos, técnicas*. Colombia: U.Cooperativa.
- Bravo, L. (2002). *Psicología de las dificultades del aprendizaje escolar*. Chile: Editorial Universitaria.

- Bruner, J. (2001). *El proceso mental en el aprendizaje*. Madrid. Narcea Ediciones.
- Calero, A. (2014). *Fluidez lectora y evaluación formativa*. Revista Investigaciones sobre Lectura, Asociación Española de Comprensión Lectora, volumen 2, número 1. [Revista en Línea]. Disponible: <https://www.redalyc.org/pdf/4462/446243919002.pdf> [Consulta: 2023, marzo, 19]
- Camargo, A. y Hederich, C. (2010). *Jerome Bruner: Dos teorías cognitivas, dos formas de significar, dos enfoques para la enseñanza de las ciencias*. Revista Psicogente, volumen 3, número 24. Universidad Simón Bolívar, Barranquilla, Colombia. [Documento en Línea]. Disponible: <http://revistas.unisimon.edu.co/index.php/psicogente/article/view/1797/1713> [Consulta: 2021, febrero 28]
- Camps, A. (2003) *Miradas diversas a la enseñanza y el aprendizaje de la composición escrita*. Revista Lectura y vida, volumen 24, número 4. 2-11. [Documento en Línea]. Disponible: www.lecturayvida.fahce.unlp.edu.ar/numeros/a24n4/24_04_Camps.pdf [Consulta: 2023, marzo, 24]
- Cantú, D. (2017). *Comprensión lectora. Educación y lenguaje*. México: Editorial Palibro.
- Carlino, P. Santana, D. Barrio, C. Fernández, P. García, C. Mora, A. Pita, P. y Virseda, C. (2000). *Leer y escribir con sentido. Una experiencia constructivista en educación infantil y primaria*. España: Aprendizaje Visor
- Cassany, D. (2019). *Aproximaciones a la lectura crítica: teoría, ejemplos y reflexiones*. [Documento en Línea]. Disponible: <https://www.slideshare.net/bravomari35/aproximaciones-a-la-lectura-critica-daniel-cassany> [Consulta: 2021, marzo 3]
- Castaño, E. (2016). *Aprendizaje autorregulado. Un programa pedagógico para desarrollar estrategias de aprendizaje en estudiantes de 9 a 12 años de Medellín*. Tesis Doctoral. [Documento en Línea]. Disponible en: <https://roderic.uv.es/handle/10550/50744> [Consulta: 2021, febrero 12]
- Castillo, S. y Cabrerizo, J. (2005). *Formación del profesorado en educación superior*. Madrid: McGraw Hill

- Céspedes, A. (2015). *100 preguntas sobre educación escolar: Amanda céspedes responde*. Santiago de Chile: Ediciones B Chile S.A.
- Charmaz, K. (2014). *Construyendo teoría fundamentada*. California: SAGE
- Chomsky, N. (2004). *Estructuras sintácticas*. México: Siglo XXI Editores.
- Chomsky, N. (2003). *La arquitectura del lenguaje*. España: Kairos
- Chomsky, N. (1976). *Aspectos de la teoría de la sintaxis*. España: Aguilar
- Coltheart, M. (1978). Acceso al léxico en tareas de lectura sencillas. En Underwood, G. (Ed.). *Estrategias de procesamiento de información*. Londres: Academic Press.
- Contreras, A. (2004). *Mediación de los Procesos Cognitivos y Aprendizaje de la Lectura*. Venezuela: Lito Formas.
- Cuetos, F. (2008). *Psicología de la lectura*. España: WK.
- Declory, O. (1983) *El juego educativo: iniciación a la actividad intelectual y motriz*. Madrid: Ediciones Morata:
- De la Mora, C. (2015). *La disciplina en el aula*. México: Ediciones SM.
- De la Pienda, J. (1994). *Educación, axiología y utopía*. España: Universidad de Oviedo.
- De Zubiría, J. (2006). *Teorías contemporáneas de la inteligencia y la excepcionalidad*. Colombia: Editorial Magisterio
- Díaz, F. Hernández, G. (2013). *Una mirada psicoeducativa al aprendizaje: qué sabemos y hacia dónde vamos*. Revista Sinéctica, número 40. [Documento en Línea] Disponible: <http://www.scielo.org.mx/pdf/sine/n40/n40a3.pdf> [Consulta: 2021, marzo 4]
- Díaz, F. y Hernández, G. (2010). *Estrategias Docentes para un Aprendizaje Significativo: Una Interpretación Constructivista*. 3era Edición. México: Mc Graw Hill
- Escuder, P. y Cabedo, S. (2014). *Educación y calidad de vida en personas mayores*. España: Publicaciones de la Universitat Jaume I.

- Ferreiro, E. y Teberosky, A. (1991). *Los Sistemas de Escritura en el Desarrollo del Niño*. México: Siglo Veintiuno Editores.
- Ferreyra, H y Pedrazzi, G. (2007) *Teorías y enfoques psicoeducativos del aprendizaje. Aportes conceptuales básicos*. Buenos Aires: Noveduc.
- Freire, P. (2004). *La importancia de leer y el proceso de liberación*. Argentina: Siglo XXI Editores.
- Gallardo, P. y León, J. (2008). *El cuento en la literatura infantil*. España: Wanceulen Editorial Deportiva.
- García, N. Rojas, M. y Brenes, M. (1994). *Conocimiento, participación y cambios. Comportamientos en el aula*. Costa Rica: Editorial de la Universidad de Costa Rica.
- Gardner, H. (2015). *Inteligencias múltiple: la teoría en la práctica*. España: Grupo Planeta.
- Gardner, H. (2001). *Estructuras de la mente: La teoría de las inteligencias múltiples*. Colombia: Fondo de Cultura Económica.
- Gil, H. (2005). *Paradigmas de la investigación educativa*. España: Taurus
- Gimeno, S. (2010). *Saberes e incertidumbres sobre el currículum*. Madrid: Ediciones Morata.
- González, M. (2005). *Comprensión lectora en niños: Morfosintaxis y prosodia en acción*. Tesis doctoral, Universidad de Granada, España. [Documento en Línea]. Disponible: <https://digibug.ugr.es/handle/10481/829> [Consulta: 2023, marzo, 19]
- González, O. (2003). *Estrategias de enseñanza y aprendizaje*. México: Editorial Pax.
- Goodman, K. (1989). El proceso de lectura: consideraciones través de las lenguas y el desarrollo. En, Ferrero, E. y Gómez, M. (Eds.). *Nuevas perspectivas sobre el proceso de lectura y escritura*. México: Siglo XXI
- Gray, W. (1960). Los principales aspectos de la lectura. En Robinson, H. (ed.). *Desarrollo secuencial de las habilidades lectoras*. Estados Unidos: Chicago University Press.

- Grundy, S. (1998). *Producto o praxis del currículum*. Madrid: Ediciones Morata
- Gutiérrez, N. (2004). *Modelos de acceso al léxico y aprendizaje de la lectura*. Revista Seminario Médico, vol 56, número 2. [Documento en Línea]. Disponible: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=1232873> [Consulta: 2021, febrero 19]
- Guzmán, R. Ghitis, T. y Ruiz, C. (2018). *Lectura y escritura en los primeros años. Transiciones en el desarrollo y el aprendizaje*. Colombia: Dirección de Publicaciones Universidad de la Sabana.
- Hernández, R. Fernández, C. y Baptista, P. (2006). *Metodología de la investigación*. México: Mc Graw Hill.
- Husserl, E. (1992). *Invitación a la fenomenología*. Barcelona: Paidós.
- Jodelet, D. (1986). La representación social: fenómeno, concepto y teoría. En S. Moscovici (1986). *Psicología social II. Pensamiento y vida social*. España: Paidós.
- Kaufman, A., Castedo, M., Teruggi, L. (2000). *Alfabetización de niños: Construcción e intercambio. Experiencias pedagógicas en jardín de infantes y escuela primaria*. Argentina: Aique.
- Kolb, D. (1984). *Experiencias de aprendizaje vivencial como fuente del desarrollo del aprendizaje*. Nueva York: Prentice Hall
- Largo, Y. (2016). *Imaginario en el discurso matemático para una teoría de la acción cotidiana en la enseñanza de la matemática. Caso: Institución Educativa La Frontera*. Tesis Doctoral. [Documento en Línea]. Disponible: <http://hdl.handle.net/123456789/652> [Consulta: 2021, febrero 15]
- Lerner, D. (2001). *Leer y escribir en la escuela: Lo real, lo posible y lo necesario*. México: Fondo de Cultura Económica
- López, M. Cuenca, M. y Carbó, D. (2017). *La memoria lógico verbal en escolares primarios: Una visión integradora desde la psicología y la didáctica*. Revista Varona, número 64, Universidad Pedagógica Enrique José Varona. [Revista en Línea]. Disponible: <https://www.redalyc.org/journal/3606/360657467006/html/> [Consulta: 2023, marzo, 2017]
- Martínez, I. (2020). *Construcción teórica del teatro comunitario en torno al juego escénico como estrategia de aprendizaje*. Tesis Doctoral. [Documento en Línea]. Disponible:

<http://www.saber.ula.ve/handle/123456789/46489> [Consulta: 2021, febrero 12]

Martínez, M. (2012). *La investigación cualitativa etnográfica en educación*. México: Trillas.

Martínez, L. (2006). *Comunicación y Lenguaje: competencia comunicativa. Supuestos de los profesores de básica primaria*. Colombia: Universidad del Rosario

Martínez, M. (1999). *Comportamiento humano. Nuevos métodos de investigación*. México: Editorial Trillas

Martínez, E. Díaz, N. y Rodríguez, E (2011). *El andamiaje asistido en procesos de comprensión lectora en universitarios*. Revista Educación y Educadores, vol 14, número 3. [Documento en Línea]. Disponible en: <https://www.redalyc.org/pdf/834/83422605006.pdf> [Consulta: 2021, enero 29]

Mead, G. (1999). *Espíritu, persona y sociedad*. Barcelona: Paidós

Ministerio de Educación Nacional (1998). *Serie lineamientos curriculares. Lengua Castellana*. [Documento en línea]. Disponible: https://www.mineduacion.gov.co/1621/articles-339975_recurso_6.pdf [Consulta: 2021, enero 28]

Ministerio de Educación Nacional (2020). *Estándares básicos de competencia. Lengua Castellana*. [Documento en línea]. Disponible: <https://www.mineduacion.gov.co/>[Consulta: 2023, febrero, 17]

Ministerio de Educación Nacional (2016). *Derechos básicos de aprendizaje. Lengua Castellana*. [Documento en línea]. Disponible: <https://www.mineduacion.gov.co/f> [Consulta: 2023, febrero, 24]

Moscovici, S. (1979). *El psicoanálisis, su imagen y su público*. Buenos Aires: Editorial Huemul

Muhr, T. (2006). *Atlas. ti. Desarrollo de software científico para el análisis cualitativo de datos*. Berlín: Autor

Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico. OCDE (2018). Programa Internacional de Evaluación de Estudiantes "PISA", Notas y Resultados: Colombia. [Documento en línea], Disponible: https://www.oecd.org/pisa/publications/PISA2018_CN_COL_ESP.pdf. [Consulta: 2020, 06, 22]

- Ortega, O (2020). *Constructos teóricos sobre las emociones para el aprendizaje significativo en educación secundaria*. Tesis Doctoral. [Documento en Línea]. Disponible: <http://hdl.handle.net/123456789/903> [Consulta: 2021, febrero 14]
- Ortiz, M. y Parra, A. (2006). *La enseñanza y el aprendizaje de la escritura durante la alfabetización inicial*. Revista de Artes y Humanidades Única, volumen 7, número 17. [Documento en Línea]. Disponible: <https://www.redalyc.org/pdf/1701/170118739003.pdf> [Consulta: 2023, marzo, 25]
- Pellicer, D. (2015). *Aprender y enseñar la lengua escrita en el aula*. México: Ediciones SM
- Pintos, J. (1995). *Los imaginarios sociales. La nueva construcción de la realidad social*. España: Editorial Sal Terrae.
- Piñero, M. y Rivera, M. (2012). *Investigación cualitativa. Orientaciones procedimentales*. Venezuela: Fedeupel
- Posada, A. Gómez, J. y Ramírez, H. (2005). *El niño sano*. Colombia: Editorial Médica Panamericana.
- Pozo, J. (1989). *Teorías cognitivas del aprendizaje*. España: Ediciones Morata.
- Ramírez, E. (2005). *Seminario de lectura. Pasado, presente y futuro*. México: Universidad Nacional Autónoma de México.
- Ramiro, P. Navarro, J. Menacho, I. y Aguilar, M. (2010). *Estilo cognitivo reflexividad-impulsividad en escolares con alto nivel intelectual*. Revista Latinoamericana de Psicología, vol 42, número 2. [Documento en Línea]. Disponible: <https://www.redalyc.org/pdf/805/80515381002.pdf> numero 2 [Consulta: 2021, febrero 28]
- Real Academia Española. (2014). *Diccionario de la lengua española*, 23ª ed. [Documento en Línea]. Disponible en: <https://dle.rae.es> [Consulta: 2021, marzo. 01]
- Reveco, O. (2002). La relación jardín-familia desde lo cotidiano. Seis dimensiones para su fortalecimiento. Memorias del congreso europeo: Aprender a ser y convivir juntos. [Documento en Línea]. Disponible: www.oei.es/historico/inicial/articulos/relacion_jardin_familia.pdf [Consulta: 2023, marzo, 18]

- Ríos, P. (2014). *La Aventura de Aprender*. Venezuela: Editorial Cognitus
- Rivera, M. (2015). *Metodología para el desarrollo de la comprensión lectora en el proceso de enseñanza y aprendizaje*. Revista Científica Dominio de las Ciencias, vol 1, número 1. [Documento en Línea] Disponible: <https://dominiodelasciencias.com/ojs/index.php/es/article/view/41> [Consulta: 2021, enero 27]
- Rodríguez, G. Gil, J y García, E. (1999). *Metodología de la Investigación Cualitativa*. Málaga: Ediciones Aljibe.
- Sabariago, M. y Vilá, R. (2014). *Introducción al análisis cualitativo de datos y al programa atlas.ti 8*. España: GREDI-Universidad de Granada.
- Sáez, J (2018). *Estilos de aprendizaje y métodos de enseñanza*. Madrid: Editorial UNED.
- Sánchez, E. García, R. y Rosales, J. (2010). *La lectura en el aula: Qué se hace, qué se debe hacer y qué se puede hacer*. Barcelona: Graó
- Sandín, M. (2003). *Investigación cualitativa en educación. Fundamentos y tradiciones*. España: McGraw Hill.
- Schunk, D. (2012). *Teorías del aprendizaje. Una perspectiva educativa*. México: Pearson Educación.
- Solé, I. (1987). *Estrategias de lectura*. Barcelona: Graó
- Strauss, A. y Corbin, J. (2002). *Bases de la Investigación Cualitativa*. Colombia: Universidad de Antioquia.
- Taylor S., Bodgan R. (1987). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Buenos Aires: Paidós.
- Trueba, C. (2000). *Racionalidad: Lenguaje, argumentación y acción*. México: Universidad Autónoma Metropolitana.
- Torres, M. (2002). *La lectura y su importancia en la construcción del conocimiento*. Revista Ágora, año 5, número 9. [Documento en Línea]. Disponible en: <http://www.saber.ula.ve/handle/123456789/17528> [Consulta: 2023, marzo, 25]

- Universidad Pedagógica Experimental Libertador UPEL (2012). *Manual de Trabajos de Grado de Especialización y Maestría y Tesis Doctorales*. Venezuela: FEDEUPEL
- Varela, J. Nava, G. Lara, B. y Zambrano, R. (2009). Enseñar a escribir: ¿Cuál es el método?. *Revista de Educación y Desarrollo*, número 11. [Documento en Línea]. Disponible en: https://www.cucs.udg.mx/revistas/edu_desarrollo/anteriores/11/011_Varela.pdf. [Consulta: 2023, marzo, 25]
- Velázquez, L. (2004). *Miradas diversas sobre las disciplinas y la violencia en centros escolares*. México: Editorial UG.
- Vigostky, L. (2013). *Pensamiento y lenguaje*. España: Grupo Planeta
- Vigotsky, L. (2009). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona: Editorial Crítica
- Wray, D. y Lewis, M. (2000). *Aprender a leer y escribir textos de información*. Madrid: Morata.
- Yacometti, O. (2016). *Las concepciones de los estudiantes sobre el aprendizaje de la lectoescritura*. Tesis Doctoral. [Documento en Línea]. Disponible en: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/tesis?codigo=83080>. [Consulta: 2021, febrero 12]
- Yuni, J y Urbano, C. (2005). *Mapas y herramientas para conocer la escuela: Investigación etnográfica, Investigación acción*. 3ra Edición. Argentina: Brujas.
- Yurén, M. (2000). *Eticidad, valores sociales y educación*. México: Colección textos.

ANEXOS

Anexo A

Cuadro de Sistematización. Construcción del Instrumento (Entrevista)

Objetivo General: Generar constructos epistémicos sobre el aprendizaje de la lengua castellana, a partir de los imaginarios sociales de los estudiantes de educación básica primaria de la Institución Educativa Club de Leones ubicada en la ciudad de Cúcuta, Departamento Norte de Santander.

Objetivos Específicos	Unidad de Análisis	Descriptorios	Guión de Entrevista
1- Develar los imaginarios sociales que poseen los estudiantes de educación básica primaria sobre el aprendizaje de la lengua castellana.	1.1 Aprendizaje de la lengua castellana	Concepción sobre aprendizaje de la lengua castellana	1-3-4
		Importancia	2
		Estrategias de aprendizaje	4-11
		Aprendizaje de la lectura	5
		Importancia	21
		Materiales de lectura	13
		Proceso	6-7-8-10-12-14
		Lectura y comprensión	15-16-17
		Aprendizaje de la escritura	18
		Proceso	19-20
Importancia	22		
Tipos de textos escritos	21		
2- Analizar los referentes asociados con el proceso de aprendizaje de la lengua castellana contentivos en el diseño y lineamientos curriculares del nivel de educación básica primaria.	2.1 Fundamentos curriculares	Estructura Fundamentos	Análisis documental

Anexo B

Guión de Entrevista

- 1 ¿Para ti qué es el aprendizaje?
- 2 ¿Cuál es la importancia del aprendizaje desde tú punto de vista?
- 3 ¿Qué representa para tí el aprendizaje de la lengua castellana, es decir, leer y escribir?
- 4 ¿Qué haces cuando quieres aprender algo?
- 5 ¿Qué cosas aprendes sobre la lectura en lengua castellana?
- 6 ¿Cómo aprende una persona como tú la lengua castellana?
- 7 ¿Cómo ha sido tú experiencia en el aprendizaje de la lengua castellana, qué has hecho, qué hacen en el aula para aprender a leer y escribir?
- 8 ¿Qué dificultades tienes cuando quieres aprender los contenidos de lengua?
- 9 ¿Cómo es tu actitud y la de tus compañeros en las clases de lengua castellana?
- 10 En las clases de lengua castellana, ¿Qué cosas, qué acciones hacen cuando aprendes?
- 11 ¿Cómo aprendes más rápido, cuando ves, cuando escuchas o cuando haces las cosas?
- 12 ¿Cómo aprendiste a leer, qué recuerdas de la época cuando aprendiste a leer?
- 13 ¿Cuáles materiales de lectura han utilizado en el aula para aprender a leer?
- 14 ¿Cómo es la ayuda de tus padres en el aprendizaje de la lectura?
- 15 ¿Cuál crees que es la relación entre la lectura y la comprensión?
- 16 ¿Por qué puede ser importante comprender lo que se lee?
- 17 ¿Cómo podrías mejorar tu comprensión lectora?
- 18 ¿Qué cosas aprendes sobre la escritura en las clases de lengua castellana?
- 19 Cuando aprendiste a escribir, ¿Cómo lo hiciste, qué recuerdas sobre eso?

- 20 ¿Qué acciones hacen en el aula para aprender a escribir?
- 21 ¿Cuáles textos escriben regularmente en el área de lengua castellana?
- 22 ¿Cuál sería la importancia de la lectura y la escritura para ti?
- 23 ¿Cómo crees que se deberían desarrollar las clases de lengua castellana para lograr un buen aprendizaje sobre la lectura y la escritura?

Anexo C

Protocolos Informativos (Fragmentos)
Sujeto1: S1

Fecha 10-01-23

P 1: Entrevista_1.txt

001	Sujeto 1	
002	E: ¿Para ti qué es el aprendizaje?	
003	S1: El aprendizaje es como un método para el estudiante, o para el niño, que nos permite saber nuevas cosas del colegio, pero también de la vida porque uno siempre aprende	Fin del aprendizaje Aprendizaje como método y trabajo
004		
005		
006		
007	E: ¿Cuál es la importancia del aprendizaje desde tu punto de vista?	
008	S1: Es muy importante porque con el aprendizaje podemos saber cosas útiles como leer, vocalizar, escribir, contar, sumar, pero también nos ayuda a conocer historia, nuestros antepasados, es importante para muchas cosas como entretenerse.	Fin del aprendizaje Importancia del aprendizaje
009		Aprendizaje y entretenimiento
010		
011		
012		
013	E: ¿Qué representa para ti el aprendizaje de la lengua castellana, es decir, leer y escribir?	
014		
015	S1: Para mí representa muy buenas, porque me permite comunicarme con los demás, con mis amigos, con mi familia, pero también aprender a leer y escribir para estudiar, saber cosas que veo todos los días en internet, en las redes, y así aprender más	Escritura y comunicación
016		Relación aprendizaje, lectoescritura y estudio
017		Lectoescritura como medio
018		
019		
020	E: ¿Qué haces cuando quieres aprender algo?	
021	S1: Le digo a mis padres que quiero esto o aquello, o me siento sin el teléfono a hacer tareas o me memorizo lo que va para el parcial. La verdad no sé bien que hago, es más como que hago algunas cosas como por costumbre.	Construcción de aprendizajes desde tareas Orientación de padres
022		Acciones inconscientes Memorización y parciales
023		
024		
025	E: ¿Qué cosas aprendes sobre la lectura en lengua castellana?	
026	S1: Aprendo a conocer nuevas palabras y muchas cosas para aprender a leer mejor como vocalizar, leer corrido sin tatarrear, no equivocarme en la pronunciación.	Contenidos de lectura
027		Lectura corrida
028		
029		
030	E: ¿Cómo aprende una persona como tú la lengua castellana?	
031	S1: A medida de los profesores y los libros, haciendo tareas, memorizando las cosas, haciendo planas que nos ponen los profesores en el colegio y de tarea también.	Memorización Acciones en cuanto la Escritura Atención a profes
032		Asignación de planas
033		
034		
035	E: ¿Cómo ha sido tu experiencia en el aprendizaje de la lengua castellana, qué has hecho, qué hacen en el aula para aprender a leer y escribir?	
036		
037	S1: En el aprendizaje yo diría que ha sido bueno porque la profesora todos los días nos atiende, nos dicta, nos pasa al tablero para leer. Casi siempre nos pone a leer lo que ella copia en el tablero o lo que nos da en copias, y también	Relación aprendizaje y atención docente
038		Lectura, dictado y copia desde el tablero Lectura, dictado y copia des
039		Copias en o desde el tablero

Sujeto2: S2
Fecha: 12-01-23

P 2: Entrevista_2.txt

036	E: ¿Cómo aprende una persona como tú la lengua castellana?	
037	S2: Poniendo cuidado a las clases de las profesoras, haciendo las tareas, las planas, y poniendo cuidado a las profesoras para memorizarme lo que ellas nos instruyen.	Desarrollo de planas Atención a profesores
038		Memorización
039		
040		
041	E: ¿Cómo ha sido tu experiencia en el aprendizaje de la lengua castellana, qué	

Sujeto3: S3
Fecha: 15-01-23

P 3: entrevista_3.txt

001	Sujeto 3	
002	E: ¿Para ti qué es el aprendizaje?	
003	S3: El aprendizaje para mi es la forma que tenemos los estudiantes poder leer,	✘ Aprendizaje como forma de conocimiento
004	escribir, sumar, saber otras cosas como la historia, es nuestro trabajo en el	✘ Aprendizaje como método y trabajo
005	colegio.	
006		
007	E: ¿Cuál es la importancia del aprendizaje desde tú punto de vista?	
008	S3: Desde mi punto de vista es importante porque puedo leer como cualquier	✘ Lectura y saber

Sujeto4: S4
Fecha: 16-01-23

P 4: entrevist_4.txt

065 E: ¿Cómo aprendiste a leer, qué recuerdas de la época cuando aprendiste a leer?

066 S4: Pues que fue muy difícil porque yo algunas palabras no las entendía

067 entonces la profesora me decía que las buscara en el diccionario, pero ya con el

068 tiempo poco a poco y con regaños yo fui leyendo y así fui corrigiendo varias

069 cosas y pude aprender a leer

070


071 E: ¿Cuáles materiales de lectura han utilizado en el aula para aprender a leer?



|| Comprensión lectora limitada

|| Lectura corrida y regaños

Sujeto5: S5
Fecha: 19-01-23

P 5: entrevista_5.bt	
077	E: ¿Cuál crees que es la relación entre la lectura y la comprensión?
078	S5: Pues la relación es que si no realizamos la comprensión, entonces no nos
079	hemos tratado de referir sobre lo que trata la lectura, no entendemos lo que va a
080	decir
081	
082	E: ¿Por qué puede ser importante comprender lo que se lee?
083	S5: Es importante porque si no comprendemos entonces no tendremos el
084	significado exacto de lo que estamos leyendo. leemos por leer y no se puede

 Relación lectura y comprensión

 Importancia de comprensión lectora
 Relación lectura y rendimiento

Sujeto6: S6
Fecha: 25-01-23

P 6: Entrevista_6.txt

081	Informante 6	
082	E: ¿Para ti qué es el aprendizaje?	
083	S6: Es lo que hacemos nosotros en las clases que nos ayuda a ejercer una	✦ Aprendizaje como método y trabajo
084	carrera más adelante y con eso podemos ayudar a las demás personas y enseñar	
085	lo que nosotros aprendimos gracias a los profesores	
086		
087	E: ¿Cuál es la importancia del aprendizaje desde tú punto de vista?	

Sujeto7: S7
Fecha: 28-01-23

P 7: Entrevista_7.txt

037 E: ¿Qué dificultades tienes cuando quieres aprender los contenidos de lengua?

038 S7: Pues no entender, entonces me toca leer una y otra vez para saber bien de
039 qué se trata, y en la escritura se me hace difícil la ortografía y los acentos porque
040 tengo que escribir rápido, si no me quedo y me sale regaño.

041

042 E: ¿Cómo es tu actitud y la de tus compañeros en las clases de lengua
043 castellana?

Comprensión lectora limitada

Escribir rápido

