



**ACCIÓN-ACTIVIDAD-RELACION AL SABER Y LENGUAJE ESCRITO EN NIÑOS  
DE QUINTO GRADO DE UNA INSTITUCIÓN PÚBLICA DEL MUNICIPIO DE  
CANDELARIA**

MARCELA VALENCIA SERRANO

Asesor de Investigación  
ARMANDO ZAMBRANO LEAL

**UNIVERSIDAD ICESI  
ESCUELA DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN  
MAESTRÍA EN EDUCACIÓN  
SANTIAGO DE CALI**

**2014**

## **Agradecimientos**

Quiero agradecer al Profesor Armando Zambrano Leal por tenerme en cuenta e invitarme a participar en su investigación sobre las RAS. Esta fue una experiencia enriquecedora, en cuanto me ayudó, por un lado, a construir saberes valiosos sobre cómo investigar y, por otro lado, me permitió aprender una nueva mirada sobre el acto educativo, una mirada que pone en el centro al estudiante y se preocupa por promover en él aprendizajes con sentido. El aprendizaje de esta teoría fue un proceso continuo, de altos y bajos, pero que resultó importante para mí en lo personal porque me enseñó que para aprender se debe insistir y perseverar. A veces, siento que quiero dominar toda rápido y que no puedo equivocarme, pero el error y las dudas también son importantes en todo proceso de aprendizaje. También, agradezco al profesor Zambrano sus enseñanzas y su guía precisa en todo este trabajo, siempre estuvo pendiente de mis avances y de aclarar dudas cuando fue pertinente.

A Martha, le agradezco por sus oportunas enseñanzas sobre Atlas. Ti, que me permitieron realizar el ejercicio de codificación de los datos. Sin su ayuda, habría sido muy difícil dominar el programa y la posterior organización de los datos

Además, quiero agradecer al grupo de compañeros que pertenecieron al seminario (Helen, Jimmy y Samir). La interacción con ellos me facilitó la comprensión de la teoría y fueron un apoyo fundamental en los momentos de dudas. A Helen, con quien trabajé más, dada la afinidad de nuestros proyectos de investigación, debo decirle que las interacciones con ella fueron enriquecedoras para comprender la teoría y enfocarla al lenguaje escrito y para interpretar los resultados obtenidos.

Finalmente, quiero agradecer a: 1) mis jefes directos: Tatiana Rojas Ospina y María Teresa Cuervo, porque durante toda la maestría, y en especial, en la elaboración del trabajo de grado, me concedieron permisos para trabajar en Atlas. Ti y para adelantar la escritura de los diferentes apartados del trabajo. Agradezco su comprensión y apoyo; y 2) mis padres: Rubén e Iliana, porque me inculcaron la disciplina y la dedicación para estudiar y siempre me han animado y apoyado para seguir estudiando y ser una persona que sirva a la sociedad a través del saber. Los quiero mucho.

## Tabla de Contenido

Resumen.....	4
Introducción .....	11
Objetivo general.....	24
Objetivos específicos .....	24
Supuestos .....	25
Justificación .....	25
Marco Teórico.....	26
Antecedentes y fundamentos de la RAS desde una perspectiva antro-po-sociológica .....	28
Definición de la RAS .....	35
Estado del Arte.....	40
Marco Metodológico.....	46
Tipo de estudio.....	46
Método .....	46
Sujetos.....	46
Técnica de investigación.....	47
Procedimiento .....	48
Análisis de la información .....	48
Resultados .....	55
Aprendizajes intelectuales y escolares evocados en relación con el lenguaje escrito (AIE: ¿Qué?) .....	55
Dominio del lenguaje escrito demostrado en la narración de los balances de saber (DAE: ¿Qué?).....	57
Facilidad y dificultad del lenguaje escrito (FDE). .....	66
Relación identitaria con el lenguaje escrito (RIE) .....	66
Co-ocurrencias entre los AIE y los DAE.....	67
Co-ocurrencias entre los DAE .....	68
Discusión y conclusiones .....	69
Referencias.....	76

## **Acción- actividad-relación al saber y lenguaje escrito en niños de quinto grado de una institución pública del municipio de Candelaria**

### **Resumen**

El propósito de esta investigación fue conocer la relación al saber (RAS) que establecen los estudiantes de quinto grado de educación básica con el lenguaje escrito. La pregunta que se planteó fue ¿Cuál es la relación al saber que establecen los niños de quinto grado de educación básica con el lenguaje escrito en las narraciones que hacen en los balances de saber? Se propusieron cuatro objetivos específicos: a) describir los aprendizajes intelectuales y escolares (AIE) sobre el lenguaje escrito que evocan los niños de quinto grado en las narraciones realizadas en los balances de saber; b) identificar el dominio de contenidos intelectuales sobre el lenguaje escrito que poseen los niños de quinto grado en las narraciones realizadas en los balances de saber; c) identificar qué evocan los niños como lo más fácil y difícil de aprender del lenguaje escrito; y d) derivar de las narraciones en los balances de saber elementos que informen sobre la dimensión identitaria del lenguaje escrito en los niños de quinto grado de educación básica.

El referente conceptual que sustentó esta investigación fue la teoría de la RAS desde una perspectiva antro-po-sociológica, desarrollada por el Equipo ESCOL de la Universidad Paris 8, liderado por los investigadores B. Charlot, J. Rochex y E. Bautier. Esta perspectiva se interesa por comprender el conjunto de relaciones que un sujeto teje cuando se enfrentan a una situación o necesidad de aprendizaje y el sentido que tienen para él aprender. Es así como esta perspectiva teórica quiere conocer e interpretar las relaciones que un sujeto, confrontado a una necesidad de aprender, establece consigo mismo, con los otros y con el mundo; y cómo a partir de esa triple relación logra dar un sentido y un valor completo al saber y al aprender (Charlot, 1997, 2008). En esta línea de ideas, para comprender el sentido que tiene para un estudiante aprender, se deben conocer las relaciones que este establece con los agentes de aprendizaje (relación con otros; padres, familia, amigos); con los lugares (relación con el mundo: familia, escuela, calle); así como la importancia que el estudiante le otorga a las situaciones de aprendizaje y al saber, lo

que espera de él, lo que considera fácil y difícil de aprender y lo que considera útil o no, en relación con su desarrollo intelectual, emocional y social.

Según el equipo ESCOL, la RAS implica tres tipos de relaciones: la relación epistémica, que se refiere a la apropiación que hace un sujeto de las diferentes figuras del aprendizaje: saberes intelectuales que imparte la escuela (AIE), actividades de la vida cotidiana (AVC), formas de relación consigo mismo y con los demás (ADP y ARA). La relación identitaria se refiere a que aprender y saber se anclan con la historia de vida de del sujeto, sus expectativas, su postura frente a la vida y sus variables personales, como la imagen y el concepto que tiene de sí mismo. Aprender (cualquier tipo de objeto) es, entonces, construirse a uno mismo, reflexionar sobre su lugar en el mundo y sobre las relaciones que establece con este y con los demás sujetos que habitan en él. Finalmente, la relación social se refiere a que se aprende en relación con el mundo y con otros. Además, el aspecto social alude a que las relaciones con uno mismo, con los demás y con el mundo están en un contexto con condiciones políticas, económicas y culturales específicas y cambiantes, que influirán positiva o negativamente en la manera cómo el sujeto establece las relaciones con el saber.

En Francia el tema de la RAS y el lenguaje escrito ha sido estudiado por los investigadores E. Bautier y J. Rochex del equipo ESCOL. Ellos, con base en investigaciones llevadas a cabo con estudiantes de los liceos de clases populares, han planteado que la relación con el lenguaje es clave para la constitución de la dimensión epistémica, identitaria y social del sujeto. Para la dimensión epistémica del sujeto, el lenguaje es importante en la medida que toda apropiación de los saberes escolares y el desarrollo de los procesos de pensamiento necesita de la función representativa y reguladora del lenguaje. Sin estas sería imposible la representación y apropiación de saberes. En la dimensión identitaria, el lenguaje ayuda a configurar la identidad del sujeto y a darle un lugar en el mundo, pues le permite tener una conciencia de sí, de los otros y del mundo. Finalmente, en la dimensión social, el lenguaje facilita la interacción, la comunicación y el intercambio de ideas, prácticas y saberes entre los sujetos. En consecuencia, el lenguaje, y en especial el lenguaje escrito, son fundamentales en la configuración del sentido de vida del sujeto, y en términos de relación con el saber, es indispensable para construir el significado y el valor de las situaciones de aprendizaje que el sujeto enfrenta.

Este fue un estudio exploratorio en la medida que la revisión bibliográfica realizada arrojó que el tema y problema de investigación que se plantearon han sido poco estudiados por la investigación educativa en Colombia. Además, este estudio se adscribe al método biográfico de corte narrativo, puesto que se obtuvo información sobre la construcción subjetiva de los estudiantes en relación con su experiencia de aprendizaje con las disciplinas escolares, específicamente, con el lenguaje escrito. Se realizó un análisis de corte hermenéutico porque las narraciones de los estudiantes fueron interpretadas a la luz de unas categorías de análisis, para develar el significado de dichas narraciones y conocer la relación que los estudiantes establecen con el lenguaje escrito.

El estudio se realizó con 66 estudiantes (42 niños y 24 niñas) de una escuela pública del municipio de Candelaria Valle, Colombia, a quienes se les aplicó un balance de saber (Bilan de Savoir). Este estuvo compuesto de dos cuestiones, que les pedían a los niños dar cuenta de: a) sus aprendizajes tanto dentro como fuera de la escuela (indagando sobre las disciplinas escolares, incluyendo el lenguaje escrito); b) con quién y donde aprenden; y c) lo que consideran más fácil, difícil e importante de aprender. Las narraciones de los niños en dichos balances fueron analizadas, a partir de unas categorías de análisis basadas en la teoría de la RAS y en la investigación de Zambrano (2014). Las categorías fueron: a) evocación de aprendizajes intelectuales sobre el lenguaje escrito; b) dominio de los saberes del lenguaje escrito: ortografía, construcción de la frase, estructura narrativa, concordancia y puntuación; c) facilidad y dificultad del lenguaje escrito; y d) percepción del valor de aprendizaje del lenguaje escrito (relación identitaria). Se utilizó el programa Atlas. Ti, para codificar y organizar los datos de acuerdo con las categorías de análisis establecidas y facilitar su interpretación.

Los hallazgos mostraron que la mayoría de los estudiantes del estudio presentaron una relación epistémica e identitaria poco consolidada con el lenguaje escrito. En lo epistémico, se observaron pocas evocaciones sobre los aprendizajes intelectuales relacionados con el lenguaje escrito. Las evocaciones fueron cortas y carecieron de elaboración y profundidad. Además, se encontraron dificultades en el dominio del lenguaje escrito por parte de la mayoría de estudiantes (errores en la puntuación y en la ortografía, al igual que en la construcción de las frases y en la estructuración de ideas). En cuanto a lo identitario, no hubo evocaciones donde los estudiantes manifestaran que les gustara o interesara la escritura o que reflejaran el sentido y valor de esta

para sus vidas (en lo personal, en lo intelectual o en lo social). Este resultado también se hace evidente en las dificultades que estos demostraron en el dominio del lenguaje escrito y en las pocas evocaciones que se observaron sobre el mismo. Estos resultados evidencian la necesidad de enfocar las situaciones didácticas que involucran la escritura en el sujeto que aprende, en sus expectativas y en su red de relaciones, para que los saberes del lenguaje escrito logren ser interiorizados y reconocidos como útiles en lo personal y social por los estudiantes.

**Palabras Clave:** Acción-Actividad Relación al saber, estudiantes de básica primaria, lenguaje escrito, relación epistémica e identitaria con el lenguaje escrito, sentido y balance de saber.

### **Rapport au savoir et langage écrit chez des enfants de cinquième année du primaire dans une école publique en Colombie**

Le but de cette recherche était de connaître le rapport au savoir (RAS) qu'établissent les élèves de cinquième année du primaire avec le langage écrit. La question qui s'est posée est : quelle est le rapport au savoir qu'établissent les enfants de cinquième année du primaire avec le langage écrit dans les récits qu'ils font dans les bilans de savoir ? Ont été proposés quatre objectifs spécifiques : a) décrire les apprentissages intellectuels et scolaires (AIE) à propos du langage écrit que les enfants de cinquième année du primaire évoquent dans les récits des bilans de savoir ; b) identifier la maîtrise des contenus intellectuels du langage écrit dont disposent les enfants de cinquième année du primaire dans les récits des bilans de savoir ; c) identifier ce que les enfants évoquent comme étant le plus facile et le plus difficile d'apprendre du langage écrit ; d) tirer des récits des bilans de savoir, des éléments qui rendent compte de la dimension identitaire du langage écrit chez les élèves de cinquième année du primaire.

Cette recherche est fondée sur la théorie du RAS depuis la perspective anthroposociologique développée par l'équipe ESCOL de l'Université Paris 8, dirigée par les chercheurs B. Charlot, J. Rochex et E. Bautier. Cette perspective cherche à comprendre l'ensemble de relations qu'un sujet tisse lorsqu'il est confronté à une situation d'apprentissage ou à la nécessité d'apprendre, et le sens que l'apprentissage a pour lui. C'est ainsi que cette perspective théorique veut connaître et interpréter les rapports qu'un sujet, confronté à la nécessité d'apprendre, établit avec lui-même, avec autrui et avec le monde ; et comment à partir de ce rapport triple il parvient

à donner un sens et une valeur complète au savoir et à l'apprentissage (Charlot, 1997, 2008). Dans ce sens, pour comprendre le sens que le fait d'apprendre a pour un élève, il faut comprendre les rapports que celui-ci établit avec les agents d'apprentissage (rapports à autrui ; parents, famille, camarades) ; avec les lieux (rapport au monde : famille, école, rue) ; ainsi que l'importance que l'élève donne aux situations d'apprentissage et au savoir, ce qu'il est attendu de sa part, ce qu'il considère comme étant facile ou difficile à apprendre et ce qu'il considère comme étant utile ou pas, en rapport avec son développement intellectuel, émotionnel et social.

D'après l'équipe ESCOL, le RAS implique trois types de rapports : le rapport épistémique, qui fait référence à l'appropriation que fait un sujet des différentes figures d'apprentissage : les savoirs intellectuels que transmet l'école (AIE), les apprentissages de la vie quotidienne (AVC), les formes de rapport avec soi-même et avec autrui (ADP et ARA). Le rapport identitaire fait référence aux faits qu'apprendre et savoir sont ancrés dans l'histoire de vie personnelle du sujet, ses attentes, sa position face à la vie et ses variables personnelles, telles que l'image et le concept qu'il a de soi-même. Apprendre (un quelconque type d'objet) signifie se construire soi-même, réfléchir sur sa place dans le monde et sur les rapports qui s'établissent à celui-ci et à autrui. En plus, l'aspect social qui fait allusion aux rapports à soi-même, à autrui et au monde, sont dans un contexte conditionné politique, économique et culturellement, changeant et qui influe positive ou négativement dans les façons dont le sujet établit les rapports au savoir.

En France, le sujet du RAS et le langage écrit a été étudié par les chercheurs E. Bautier et J. Rochex de l'équipe ESCOL. Basés sur les recherches menées auprès d'élèves issus de lycées de classes populaires, ils ont établi que le rapport au langage est la clé pour la constitution de la dimension épistémique, identitaire et sociale du sujet. Par le biais de la dimension épistémique du sujet, le langage est important dans la mesure où toute appropriation des savoirs scolaires et le développement des processus de pensée nécessitent de la fonction représentative et régulatrice du langage. Sans ces fonctions il serait impossible de se représenter et de s'approprier les savoirs. Dans la dimension identitaire, le langage aide à configurer l'identité du sujet et à lui donner une place dans le monde étant donné qu'il lui permet d'avoir une conscience de soi, des autres et du monde. Finalement, sur le plan social, le langage facilite l'interaction, la communication et l'échange d'idées, de pratiques et de savoirs entre les sujets. En conséquence, le langage, et en particulier le langage écrit, est fondamental dans la configuration du sens de vie du sujet et, en



termes de rapport au savoir, est indispensable pour construire le sens et la valeur des situations d'apprentissage auxquelles le sujet est confronté.

Ceci a été une étude d'exploration dans la mesure où la révision bibliographique a montré que le sujet et la problématique de recherche qui ont été retenus ont été peu étudiés en matière de recherche en éducation en Colombie. En plus, cette étude est rattachée à la méthode biographique narrative, étant donné qu'a été obtenue de l'information à propos de la construction subjective des élèves en rapport avec leur expérience d'apprentissage avec les disciplines scolaires, particulièrement avec le langage écrit. Une analyse de caractère herméneutique a été menée, puisque les récits des élèves ont été interprétés à la lumière de catégories d'analyse, afin de dévoiler le sens desdits récits et de connaître le rapport des élèves au langage écrit.

L'étude a été menée auprès de 66 élèves (42 garçons et 24 filles) d'une école publique de la municipalité de Candelaria (Valle, Colombie), qui ont passé un bilan de savoir. Celui-ci était composé de deux questions demandant aux élèves de rendre compte de : a) leurs apprentissages aussi bien à l'intérieur qu'à l'extérieur de l'école (en enquêtant sur les disciplines scolaires, incluant le langage écrit) ; b) avec qui et où est-ce qu'ils apprennent ; c) ce qu'ils considèrent le plus facile, le plus difficile et le plus important d'apprendre. Les récits des enfants dans ces bilans ont été analysés à partir des catégories d'analyse basées sur la théorie des RAS et sur la recherche de Zambrano (2014). Les catégories obtenues sont : a) évocation des apprentissages intellectuels sur le langage écrit ; b) maîtrise des savoirs du langage écrit : orthographe, construction des phrases, structure narrative, concordance et ponctuation ; c) facilité et difficulté du langage écrit ; d) perception de la valeur de l'apprentissage du langage écrit (rapport identitaire). Pour codifier et organiser les données selon les catégories retenues et pour faciliter leur interprétation, a été utilisé le programme de traitement de données Atlas Ti.

Les résultats obtenus ont montré que la majorité des étudiants concernés par la recherche ont présenté un rapport épistémique et identitaire peu consolidé avec le langage écrit. En ce qui concerne l'épistémique, peu d'évocations à propos des apprentissages intellectuels relevant du langage écrit ont été observées. Ces allusions ont été brèves et ont manqué d'élaboration et de profondeur. En plus des difficultés dans la maîtrise du langage écrit ont été retrouvées chez la plupart des élèves (erreurs de ponctuation et d'orthographe, ainsi que dans la construction des phrases et dans la structuration des idées). En ce qui concerne à l'identitaire, il n'y a pas eu

d'évocations dans lesquelles les élèves ont exprimé un goût pour l'écriture ou qui ont reflété le sens et la valeur de celle-ci dans leurs vies (sur le plan personnel, intellectuel et social). Ce résultat est aussi mis en évidence dans les difficultés qu'ils ont montré dans la maîtrise du langage écrit et dans le nombre réduit de ses évocations. Ces résultats mettent en évidence la nécessité de focaliser les situations didactiques qui impliquent l'écriture chez le sujet qui apprend, dans ses attentes et dans son réseau de rapports, afin que les savoirs du langage écrit parviennent à être intériorisés et reconnus comme utiles sur les plans personnel et social, par les élèves.

**Mots-clés :** Rapport au Savoir, enfants de cinquième année du primaire, relation épistémique et identitaire, langage écrit, Bilan de Savoir et Sens.

## Introducción

El presente trabajo se propuso conocer la acción-actividad-relación al saber (RAS) que establecen los estudiantes de quinto grado de educación básica con el lenguaje escrito, a través de las narraciones que hacen en los balances de saber. Como objetivos específicos se formularon los siguientes propósitos: a) describir los aprendizajes intelectuales y escolares (AIE) sobre el lenguaje escrito que evocan los niños de quinto grado en las narraciones realizadas en los balances de saber; b) identificar el dominio de contenidos intelectuales (AIE) sobre el lenguaje escrito que poseen los niños de quinto grado en las narraciones realizadas en los balances de saber; c) identificar qué evocan los niños como lo más fácil y difícil de aprender del lenguaje escrito, y d) derivar de las narraciones en los balances de saber elementos que informen sobre la dimensión identitaria del lenguaje escrito en los niños de quinto grado de educación básica.

Este estudio se realizó en el marco de la investigación del profesor Zambrano (2014) llamada “Figuras de aprendizaje en niños de 5 y 9 grado de educación básica”, apoyada por la Universidad ICESI y la Fundación Mayagüez. La investigación es el producto de un año y medio de trabajo tanto colectivo como individual. Fue colectivo, en la medida que el conocimiento sobre la teoría y sobre los aspectos técnicos de la investigación se construyó colaborativamente en un seminario guiado por el profesor Zambrano, donde estaban los estudiantes que realizaban su trabajo de grado anclado a la teoría de la RAS. El seminario tuvo discusiones sobre la teoría y sobre las preguntas de investigación de cada miembro del seminario, de tal forma que se generaron aprendizajes que facilitaron la realización del trabajo de investigación.

El trabajo fue también individual porque requirió de una búsqueda bibliográfica de artículos y capítulos de libro; de la lectura y organización de la información contenida en los artículos y libros encontrados. Asimismo, hubo un trabajo fuerte de síntesis de la información para poder escribir el documento de trabajo de grado con los apartados requeridos: planteamiento del problema, marco teórico, marco metodológico, resultados, conclusiones y referencias.

En esta línea de ideas, en el primer apartado de esta investigación, se describe la situación problemática en relación con el lenguaje escrito y se introduce la RAS como una mirada pertinente y alternativa para dicha problemática. A partir de esto, se formulan la pregunta y los objetivos de la investigación, así como los supuestos y la justificación del estudio.

En el segundo apartado, se expone el marco teórico del trabajo de grado. Este inicia presentando una breve descripción de todas las perspectivas teóricas que han desarrollado el concepto de relación con el saber. Seguidamente, se presenta la relación con el saber o RAS desde la perspectiva antro-po-sociológica de B. Charlot, E. Bautier y J. Rochex, explicando sus fundamentos y elementos principales. Finalmente, se hace referencia a algunas investigaciones que se han desarrollado sobre la RAS desde una perspectiva antro-po-sociológica, primero, en relación con la escuela y las diversas disciplinas escolares, y segundo, en relación específica con el lenguaje escrito.

En el tercer, apartado, se expone el marco metodológico del estudio, donde se describe el tipo de estudio (exploratorio) y método (narrativo) que se utilizó en la investigación; también, se hace referencia a los sujetos del estudio, al instrumento de recolección de información (balance de saber), al procedimiento de aplicación del instrumento y a las categorías utilizadas para interpretar la información obtenida en la aplicación, cuya construcción se derivó de los planteamientos de la teoría de la RAS y de los hallazgos de investigaciones conducidas por Bautier (1997, 2002); Bautier y Rochex (1997); Perrier( 2005); y Zambrano (2014). Asimismo, se alude al Atlas. Ti como programa que ayudó a codificar y sistematizar los datos, de acuerdo con las categorías establecidas.

En el cuarto apartado, se presentan los resultados de la investigación, describiendo los hallazgos encontrados para cada objetivo específico del trabajo. De esta forma, se describen los resultados relacionados con los AIE evocados por los estudiantes; con el dominio de los saberes escriturales demostrado por los mismos; con las evocaciones de facilidad y dificultad de los estudiantes sobre el lenguaje escrito y con los elementos derivados sobre la relación identitaria de los sujetos con el lenguaje escrito.

En el apartado final, se exponen las conclusiones del trabajo de grado, las cuales muestran la interpretación realizada de los resultados de acuerdo con los planteamientos principales de la RAS y con los hallazgos de investigaciones realizadas sobre el tema.

## Planteamiento del Problema

El lenguaje es una capacidad y un proceso psicológico superior que le permite al ser humano significar, interpretar y transformar la realidad, desarrollar el pensamiento y comunicarse con los demás. Para esto, el ser humano necesita dominar un conjunto de signos y símbolos que se producen culturalmente y que se aprenden a través de la interacción social. Desde Bühler (citado por Niño, 1994) y Vygotsky (1987), el lenguaje tiene tres funciones principales. La primera es la representación de la realidad que permite otorgarle a los hechos, fenómenos u objetos signos específicos para poder referirse a ellos (significantes, significado e imagen). La segunda alude a la expresión de saberes y estados afectivos, que facilita la comunicación entre los seres humanos y la interacción social constante. La tercera es la función apelativa o reguladora, que se refiere a que por medio del lenguaje el ser humano puede regular su propio comportamiento y el de los demás.

En esta misma línea de ideas, el lenguaje tiene para el ser humano un valor tanto subjetivo como social (Bautier, 2002; Ministerio de Educación Nacional, 2003; Vygotsky, 1987). Respecto al primero, el lenguaje es un proceso psicológico superior que, a partir de la representación que permite hacer de la realidad, posibilita que el sujeto pueda crear una conciencia de sí mismo y diferenciarse de los otros y del mundo; construir conocimiento; desarrollar el pensamiento y llevarlo a niveles cada vez más complejos para transformar el contexto social en el que se encuentra inmerso. Por su parte, el valor social del lenguaje, alude a que este permite la interacción entre los seres humanos, el intercambio de ideas, saberes, expectativas y deseos y la generación de espacios de discusión, difusión y modificación de estos elementos.

En consecuencia, el desarrollo del lenguaje es de vital importancia no sólo para la adecuada comunicación e interacción de las personas, sino también para la construcción de conocimiento, de sentido y para el desarrollo del pensamiento del ser humano. Sin el lenguaje, no habría sido posible la creación de cultura, la transmisión de tradiciones y saberes, la emergencia de la conciencia de sí, el reconocimiento del otro, ni la transformación del contexto cultural.

El desarrollo del lenguaje implica el dominio de formas no verbales, como los gestos y de formas verbales, como los fonemas, grafemas y significantes, a través de los cuales se facilitará tanto la comprensión del medio social y cultural, como la producción de nuevos mensajes, saberes e ideas. Las formas verbales del lenguaje se pueden evidenciar en el habla (producción oral de palabras) y en la escritura (producción gráfica de las palabras). La producción oral y escrita requiere del aprendizaje de signos y de reglas gramaticales que varían según el contexto cultural en el que se encuentre el sujeto. De esta forma, cada contexto enseñará a sus miembros un código lingüístico especial (lengua) para hablar y escribir.

Específicamente, la escritura o lenguaje escrito, en su definición técnica, se entiende como una re-codificación del lenguaje hablado, donde a cada unidad sonora que se usa al hablar se le asigna una letra, vocablo o símbolo gráfico para representarlo. Adicionalmente, requiere de un seguimiento cuidadoso de reglas gramaticales, ortográficas y de puntuación para conformar oraciones con sentido que permitan expresar un mensaje o idea al interlocutor (Niño, 1994; Rabazo y Moreno, 2008). Así, la escritura requiere un alto nivel de abstracción, en cuanto exige a la persona: a) reemplazar los sonidos por símbolos gráficos, que no necesariamente tienen una relación intrínseca entre sí; y darles un orden lógico e inteligible; b) crear una situación con sentido y representarla mediante los símbolos gráficos; y c) dirigir la situación creada a un interlocutor que no está presente en el instante, lo que le da a la escritura un carácter descontextualizado e involucra una distancia entre el escritor y el interlocutor (Luria, 1984; Vygotsky, 1987; Valery, 2000).

Por otro lado, la escritura es concebida como una herramienta o instrumento cultural y psicológico (Valery, 2000). Es cultural en la medida que ha sido construida socialmente y se constituye en un medio de interacción y comunicación que permite la preservación, transmisión y transformación de saberes tradiciones y costumbres propias de un contexto socio-cultural. Asimismo, la escritura se desarrolla a través de la práctica que deviene de la interacción constante entre un sujeto y su contexto. Desde el punto de vista de Vigotsky (1987), la escritura, es primero una función inter-psicológica, es decir, reside en los otros y está fuera del sujeto; con el tiempo y la interacción entre este y su medio socio-cultural, la escritura se interioriza hasta convertirse en un instrumento psicológico.

Como instrumento psicológico la escritura ayuda, en primer lugar, a complejizar funciones como la percepción, la atención y la memoria al otorgarles un carácter voluntario y consciente, así como posibilita la organización y elaboración del pensamiento:

*“la escritura transforma al pensamiento cualitativamente. Por su carácter de herramienta psicológica, la adquisición de la lengua escrita modifica la estructura de los procesos cognitivos, llevando a los seres humanos del razonamiento práctico-situacional al pensamiento teórico- conceptual narrativo, lo que implica la aparición de nuevas y más formas de pensamiento”* (Valery, 2005, p. 40).

Y en segundo lugar, la escritura facilita que el sujeto logre expresar de forma inteligible a otras personas el sentido subjetivo que él construye. De esta forma, a través del lenguaje escrito, el sujeto expresa y su vez construye lo que es, lo que sabe, piensa y siente.

Para otros autores como Hayes y Flowers (1990); y Scardamalia y Bereiter (1992), la escritura es un proceso cognitivo complejo que transforma y reorganiza el conocimiento. Escribir requiere el dominio de aspectos técnicos o formales (código lingüístico, reglas gramaticales y ortográficas, etc.) y de aspectos en el orden cognitivo y meta-cognitivo, como la elección de un tema a escribir, el establecimiento de objetivos, la planificación de las ideas a desarrollar, la construcción lógica de estas, la escogencia de un interlocutor o audiencia, el monitoreo de la producción escrita y la revisión final de la misma.

Además de estos aspectos, la escritura también involucra elementos emocionales y afectivos, pues un sujeto emprende el camino de la escritura siempre y cuando le interese expresar sus ideas y opiniones sobre una situación, tema o materia en el plano formal o disciplinar; o en el plano personal y relacional. En consecuencia, la actividad de escritura debe tener un sentido para quién la realiza, esto es, un por qué y un para qué, una razón y una utilidad (Camps, 1999; Ramos, 2009). Sin el motivo para escribir, es muy difícil que un sujeto le encuentre sentido y placer al ejercicio de poner en palabras escritas lo que hay en el plano del pensamiento.

Con base en lo mencionado, es claro que la escritura es un proceso e instrumento psicológico y cultural, cuyo desarrollo e interiorización reviste una gran importancia para los procesos de pensamiento; la construcción y transformación de conocimientos en el ser humano y

el desarrollo de su dimensión subjetiva y social. Es por su importancia para el desarrollo social, cognitivo y emocional que la escritura deviene en uno de los aprendizajes fundamentales que el sujeto debe lograr en la escuela. Esta es la institución que imparte los saberes necesarios para que el sujeto pueda dominar el lenguaje escrito.

La enseñanza de la escritura en la escuela tendrá que garantizar, entonces, la generación de prácticas de enseñanza que logren consolidar aprendizajes de los signos gráficos que representan los sonidos, de la gramática, la puntuación, la ortografía y el conocimiento de las diferentes formas de textos. La escuela tendrá que enseñar aspectos de coherencia y cohesión para planear y componer las ideas; así como elementos para revisar lo escrito, que hagan de la escritura una práctica reflexiva y consciente. Por último y no menos importante, las prácticas escolares deben promover que los sujetos puedan anclar los saberes de la escritura con sus experiencias cotidianas para lograr que esta adquiera un sentido para ellos (Camps, 1999; Ramos, 2009).

La escritura debe ser trabajada en las diferentes áreas del conocimiento, dado que es crucial para la apropiación de los contenidos de cada área (Arias, 2012). Igualmente, debe ser trabajada en relación con el proyecto de vida de los estudiantes, no sólo en ejercicios escritos que planteen exponer conceptos disciplinares, sino que permitan al estudiante expresar lo que piensa y siente respecto a temas de la vida cotidiana, temas relacionados consigo mismo y con los otros.

De esta forma, en los estándares básicos de competencias del lenguaje del Ministerio de Educación Nacional en Colombia (MEN) del 2003, por ejemplo, se establece que desde el grado primero de educación hasta el grado once del bachillerato se debe enseñar a los niños a leer (competencia-comunicativa-lectora) y a escribir (competencias comunicativa oral y escrita). Esto para que puedan aprender a comunicarse, a expresar sentimientos, a ejercer una ciudadanía responsable y a encontrarle un sentido a la propia existencia y al aprendizaje. Para el desarrollo de las competencias básicas del lenguaje se debe hacer énfasis en la enseñanza de la comprensión lectora de diferentes tipos de textos para inferir e interpretar ideas y enriquecer el punto de vista de los estudiantes; así como también se deben enseñar los aspectos gramaticales propios de la escritura (sintaxis) y las habilidades de planeación, revisión y reescritura de diferentes tipos de textos (literarios, argumentativos, narrativos). Esto a través de la composición de cuentos, poemas, textos argumentativos, entre otros.



Con el planteamiento de los saberes y habilidades que se deben enseñar y aprender en relación con el lenguaje escrito, se espera que la escuela logre que los estudiantes puedan cumplir con los estándares que se imponen, y desarrollen las competencias escriturales necesarias para su desempeño escolar. No obstante, el desarrollo de estas competencias tiene una dificultad importante para los estudiantes y la escuela parece estar fallando en abordarlas y llevar a los estudiantes al cumplimiento de los estándares establecidos para el desarrollo de dichas competencias. La evidencia de esto la han proporcionado tanto las investigaciones en el aprendizaje de la escritura, como los resultados de pruebas estandarizadas internacionales y nacionales, dirigidas a medir la calidad de la educación y el desarrollo de competencias disciplinares en los estudiantes.

A este respecto, se encuentran investigaciones internacionales realizadas en Estados Unidos y España (De La Paz y Graham, 2002; García y Arias, 2006; Harris y Graham, 1999; Hickey, Suchram y Kedem, 2006; Lane et al., 2011; Mason, Harris y Graham, 2002; Pérez, 2001) que han documentado que los estudiantes de primaria y secundaria tienen dificultades en la escritura de textos. Se ha observado que los estudiantes presentan problemas en el manejo de estructuras gramaticales y puntuación y en la identificación de estrategias de composición asociadas a los diferentes tipos de textos (narrativos y expositivos). Asimismo, se ha identificado una ausencia de estrategias cognitivas y metacognitivas (planificación del texto, monitoreo y control y revisión de la composición), que afecta negativamente la organización y el sentido de los textos que escriben los estudiantes.

Estos hallazgos han sido corroborados en investigaciones Nacionales llevadas a cabo por el MEN, el Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior, ICFES, 2003; y por autores como Benítez (2011), quienes han encontrado que los estudiantes de educación básica presentan dificultades en la redacción de las ideas, en la concordancia, ortografía y puntuación, lo que obstaculiza la comprensión de lo que escriben. Asimismo, se observa que el vocabulario de los estudiantes es limitado y que estos no logran generar ideas suficientes para escribir textos con sentido completo y se quedan en elaborar frases cortas e ideas carentes de coherencia y cohesión. Estos problemas parecen ser más graves cuando se trata de la escritura de textos argumentativos y expositivos.

Por otra parte, en las pruebas oficiales de medición de calidad de la educación de carácter internacional también se han reportado dificultades en el desarrollo de las competencias escriturales de los estudiantes de primaria y bachillerato. Un ejemplo de esto se encuentra en el segundo Estudio Regional Comparativo y Explicativo (SERCE), realizado en 2008 por El Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación (LLECE). Este estudio tuvo como objetivo evaluar las habilidades de los estudiantes de grado tercero y sexto para construir un texto escrito. Se evaluaron los elementos formales (gramática, ortografía, puntuación) y los elementos estructurales de la composición (producción y coherencia de ideas, planeación y revisión, etc.). Este estudio involucró a más de 10.000 estudiantes de los países caribeños y latinoamericanos. Los resultados mostraron un panorama alarmante para la región, pues el 50% y el 68% de los estudiantes de tercer y sexto grado respectivamente presentaron dificultades con la caligrafía, el léxico y la ortografía, lo que dificultó la comprensión de sus escritos. Respecto a la organización del texto, se encontró que entre el 34% y el 47% de los estudiantes de ambos grados presentó dificultades en la coherencia y cohesión de sus textos; entre 6% y 18% de los niños no mantenían las ideas del borrador en el escrito final y alrededor de un 80% de los estudiantes de ambos grados no aumentaron las ideas del escrito entre el borrador y el texto final. También, en ambos grados, se encontró que entre 23% y 26% de los niños escribían frases que no tenían relaciones entre sí y que alrededor de un 40% de los textos no mantuvo coherencia entre el tema del borrador y el tema del escrito final.

Otras pruebas internacionales que se relacionan con el lenguaje, en las que Colombia ha participado, son el PIRLS (Estudio Internacional del Progreso de Comprensión Lectora) y el PISA (Programa Internacional de Evaluación de Estudiantes). Estas pruebas han mostrado que los estudiantes entre los 9 y 15 años tienen dificultades con la comprensión de ideas y con la realización de inferencias e interpretaciones de los textos que leen, lo que podría afectar la producción de ideas cuando se enfrenten a la composición escrita. En los resultados del PIRLS del 2011, por ejemplo, Colombia se ubicó en un nivel bajo, lo que indica que los estudiantes sólo son capaces de localizar y reconocer detalles explícitos, ubicados al comienzo del texto (ICFES, 2012). En los hallazgos de la prueba PISA del 2012, el 72% de los estudiantes colombianos se ubicó en los niveles más bajos en la prueba de lectura, lo que indica que leen de forma literal, captan sólo los elementos explícitos del texto, sus ideas más generales y elaboran relaciones

poco complejas de los elementos del texto, por lo que no pueden alcanzar niveles inferenciales y críticos para ir más allá del texto (ICFES, 2013).

Las pruebas nacionales, realizadas por el MEN y el ICFES para medir la calidad de la educación en Colombia en todos los niveles educativos, ratifican los resultados de las pruebas internacionales, en cuanto al bajo rendimiento de los estudiantes de educación básica en las pruebas de lenguaje. Es así como los hallazgos de las pruebas SABER para quinto y noveno de los últimos 5 años han mostrado que los estudiantes tienen dificultades en la comprensión lectora y en la producción escrita. Por ejemplo, en las pruebas SABER del año 2013, el 59% de los estudiantes de grado quinto se ubicó en los niveles mínimo e insuficiente de desarrollo de las competencias comunicativas lectoras y escriturales (40% en mínimo y 19% en insuficiente). Mientras que el 53% de los estudiantes del grado noveno se ubicó en los niveles mínimo e insuficiente (39% mínimo y 14% insuficiente). Los estudiantes en estos niveles hacen lecturas someras de textos cotidianos y habituales; reconocen su estructura superficial y logran comprensiones específicas de partes del texto; realizan, revisan y corrigen escritos cortos y sencillos, siguiendo las reglas gramaticales básicas y presentan dificultades en la generación de ideas y en la estructuración de textos coherentes y largos. En el caso de los resultados del valle del cauca, se encuentra un panorama parecido al nacional con un 41% de los estudiantes de quinto y noveno en nivel mínimo y un 16% y 14% en nivel insuficiente. El porcentaje mayor en ambos niveles pertenece a escuelas públicas de la región.

Desde el punto de vista de las instituciones estatales como el MEN y el ICFES y de organismos internacionales como la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE) y el Banco Mundial (BM), el bajo rendimiento de los estudiantes en las pruebas de competencias disciplinares es evidencia de la presencia de un problema: el fracaso de la escuela para lograr que los estudiantes aprendan los contenidos y habilidades necesarias para el desarrollo de las competencias, en este caso, escriturales. El fracaso de los estudiantes indica el fracaso de la institución escolar, de los métodos de enseñanza, de las condiciones de infraestructura que los soportan e indica que los estudiantes no pueden lograr lo que la escuela les exige (Bolívar y López, 2009; Martínez, 2009; MEN, 2009).

El fracaso de los estudiantes en las pruebas estandarizadas y en las situaciones que la institución escolar les plantea suele ser comprendido y explicado desde diversas perspectivas (Isaza, 2002). La literatura sobre el tema muestra, en primer lugar, estudios que plantean que el nivel socioeconómico de las familias, el nivel de educación de los padres, la falta de recursos didácticos de las instituciones y la baja certificación de los docentes, son factores que inciden en el bajo rendimiento de los estudiantes en las pruebas estandarizadas y que sustentarían el fracaso escolar de muchos estudiantes en las áreas disciplinares, como el lenguaje (Carrascal y Montes, 2009; Chica, Galvis y Ramírez, 2010; Correa, 2004; ICFES, 2010; 2013). Estas correlaciones suelen ser más fuertes en los colegios públicos donde hay mayor población de niños de estratos bajos. Las investigaciones en esta orientación son promovidas, mayormente, por las instituciones gubernamentales y por instituciones internacionales encargadas de velar por la calidad de la educación.

En segundo lugar, se observan estudios desde la neuropsicología, la psicología cognitiva y de la educación que muestran que el bajo rendimiento de los estudiantes en relación con la escritura y el lenguaje en general puede relacionarse con: a) dificultades en el funcionamiento cognitivo que afectan la escritura, como la dislexia y la disgrafía superficial (Alcántara, 2011; Artigas-Pallares, 2002; González, et al., 2010); problemas en los procesos de atención y memoria (Rodríguez et al., 2009); y b) dificultades en las habilidades metalingüísticas (conciencia léxica, silábica y fonológica) y falta de dominio de estrategias cognitivas (selección, organización, elaboración) y metacognitivas (planificación, monitoreo y control) que afectarían negativamente el proceso de composición escrita de los estudiantes (García y de Caso-Fuentes, 2002; Graham y Sandmel, 2011; Graham, McKeown, Kiuhare y Harris, 2012; Hurtado, 2013; Ochoa y Aragón, 2007; Flórez et al., 2005).

En tercer lugar, se encuentran autores como Bernal (2010); González, Buisán y Sánchez, (2009) que estudian las dificultades en el desarrollo de competencias lectoras y escriturales desde el análisis del tipo de prácticas de enseñanza que se llevan a cabo en el aula, planteando que cuando estas carecen de significado fomentan aprendizajes memorísticos o superficiales que no perduran en los estudiantes. De esta forma, se deben trabajar las interacciones en el aula en relación con la enseñanza del lenguaje y reformular las situaciones didácticas que se plantean para favorecer el aprendizaje del lenguaje escrito en los estudiantes, proponiendo estrategias de

enseñanza ancladas al contexto socio-cultural de los estudiantes (Pérez-Abril, 2004; Rincón, De la Rosa, Chois, Niño y Rodríguez, 2003).

Como se puede observar, estas formas de enfocar el problema del bajo rendimiento de los estudiantes en el área del lenguaje escrito, se han centrado en entenderlo y explicarlo desde aspectos externos a los estudiantes (condiciones sociales, prácticas de enseñanza) y aspectos internos relacionados con su funcionamiento intelectual (procesos cognitivos y metacognitivos) para proponer soluciones e intervenciones dirigidas a mejorar el aprendizaje de la escritura en los estudiantes. Aunque estas perspectivas se han erigido como las dominantes, no son las únicas que existen para estudiar las dificultades de los estudiantes en el logro de los estándares que les impone la escuela. Existe otra mirada que se enfoca en el sujeto que aprende y en el conjunto de relaciones que construye alrededor del aprendizaje y el saber, con el fin de alcanzar una comprensión del sentido y valor que tiene para los estudiantes aprender y de entender por qué ellos se movilizarían o no hacia el logro de los estándares que les impone la institución escolar.

El estudio del sentido que le dan los estudiantes al aprendizaje y a la escuela ha sido impulsado, desde la década de los 80, por el equipo ESCOL (Escuela, Educación y Colectividades Locales) de la Universidad de Paris 8, liderado por los investigadores B. Charlot, E. Bautir y J. Rochex, quienes han desarrollado la teoría de la Acción-Actividad-Relación al Saber (RAS: *Rapport au Savoir*). Esta teoría pretende darle una mirada distinta al fracaso escolar, al plantear que este no debe ser el objeto de estudio principal, sino que lo que debe estudiarse y entenderse es el sujeto que experimentan el fracaso o el logro escolar, para comprender las condiciones sociales, históricas y singulares de este y las relaciones que establece con el saber y el aprender, preguntándose ¿qué significa aprender para él? ¿Cuál es el sentido de aprender y saber en las situaciones escolares y extraescolares? Esta teoría postula que los aprendizajes no se restringen sólo al dominio de los saberes disciplinares que imparte la escuela, sino que implican aprender otras actividades y formas de relacionarse, es decir, existen diferentes figuras del aprendizaje.

En este sentido, se plantea que los aprendizajes que un sujeto lleva a cabo pueden ser intelectuales o escolares (AIE), de la vida cotidiana (AVC), relacionales y afectivos (ARA) y del desarrollo personal (ADP). Estos aprendizajes no se desligan uno del otro, están vinculados y se generan en relación con uno mismo (expectativas, auto-concepto), con los otros (profesores,

padres, amigos) y con el mundo (escuela, barrio, condiciones sociales), configurando relaciones epistémicas, identitarias y sociales con el saber y el aprender. Así que los aprendizajes intelectuales que se dan en la escuela deben estar ligados con el resto de aprendizajes que el estudiante forja en otros ámbitos de su vida, para que este les pueda dar un sentido y logre utilizarlos para su vida. Por tanto, desde la teoría de la RAS lo que interesa no es lo que le falta al estudiante para que tenga éxito o lo que causa el fracaso en la escuela, lo que importa es comprender y explicar cómo el estudiante que tiene éxito o fracasa construye su experiencia de aprendizaje y cómo inserta el saber disciplinar en el conjunto de relaciones que sostiene con él mismo, con los otros y con el mundo, para otorgarle un sentido y un valor.

Los estudios que se adscriben en la teoría de la RAS han sido desarrollados en países como Francia, España, Canadá, Brasil y han creado un acervo de conocimientos importantes y significativos para entender las relaciones de los estudiantes y profesores con el saber y el aprender en todos los niveles educativos. Las investigaciones pioneras sobre la RAS se hicieron con estudiantes de enseñanza primaria y secundaria en Francia, a través de la técnica de los balances de saber y se centraron en estudiar el sentido que tenía para los estudiantes de clases populares ir a la escuela y aprender; así como la influencia de los padres en la experiencia escolar de estudiantes inmigrantes (Charlot y Rochex, Charlot, Bautier y Rochex y Charlot, Citados por Zambrano, 2014).

En el caso de estudios sobre la RAS y el lenguaje escrito, sobresalen los trabajos realizados por Bautier (1997; 2002); Bautier y Rochex (2003); y Rochex (2004) que se centran en comprender el sentido que dan los estudiantes al aprendizaje del lenguaje y la relación epistémica e identitaria que estos establecen con el saber del lenguaje, y con las actividades de aprendizaje donde se propicia su apropiación. De esta forma, las dificultades que presentan los estudiantes en el aprendizaje de la escritura estarían relacionadas con la carencia de sentido y valor que dan los estudiantes al aprendizaje de esta. Así, si los saberes que se imparten en la escuela sobre la escritura no revisten importancia para los estudiantes, para sus expectativas y relaciones sociales es probable que no se encuentre sentido a su aprendizaje y que este se asuma como un saber más que la escuela impone (Bautier, 1997; Perrier, 2005; Ireland, et al., 2005).

En Colombia es muy poco lo que se ha investigado sobre el sentido y el valor que tiene para los estudiantes de primaria y secundaria aprender las disciplinas escolares, como el

lenguaje. La única investigación que se encuentra en estas poblaciones es la investigación del profesor Zambrano (2014) de la Universidad ICESI, Cali. Esta investigación se propuso interpretar la RAS de 645 estudiantes de quinto y noveno grado de educación básica, y describir las diferentes figuras del aprendizaje que manifestaban estos estudiantes en relación con las disciplinas escolares (lenguaje, matemática, ciencias, ciencias sociales y ciudadanía).

Los hallazgos de este estudio mostraron que los niños de quinto y noveno grado de las escuelas públicas y privadas daban más importancia a los ARA (ser obediente, respetar a los mayores y a los amigos, etc.), a los ADP (superar las dificultades de la vida) y los AVC (hacer oficio, jugar, etc.) que a los aprendizajes intelectuales escolares (matemática, ciencia, lenguaje, etc.), lo que sugeriría que estos tienen una importancia menor para los niños. No obstante, se debe destacar que en la escuela privada hubo mayor número de evocaciones en los AIE que en las escuelas públicas.

Por otra parte, se encontró que los padres tuvieron un mayor número de evocaciones como agentes que más influyen en los diferentes aprendizajes de los niños, incluso para los aprendizajes intelectuales. Por ejemplo, los estudiantes de grado noveno evocaron más a los padres que a los profesores como agentes importantes en los aprendizajes intelectuales (98 evocaciones para padres y 60 para los profesores). En el grado quinto, aunque los profesores tuvieron más evocaciones para los aprendizajes intelectuales, el número de evocaciones para los padres muestra que para los niños la relación con estos es importante en los aprendizajes escolares (95 evocaciones para los profesores y 74 evocaciones para los padres).

Estos resultados muestran que los profesores y lo contenidos que se imparten en la escuela parecen estar divididos de las relaciones a nivel identitario y social que establecen los estudiantes. En consecuencia, se podría pensar que la escuela está impartiendo contenidos que los estudiantes no logran anclar y relacionar con su experiencia vital e interacciones cotidianas; lo que dificultaría que se le otorgue sentido al aprendizaje de los saberes escolares y podría estar relacionándose con el bajo rendimiento que presentan los estudiantes en las pruebas estandarizadas y en las situaciones escolares.

Con base en los resultados de esta investigación, en la teoría de la RAS y en el problema planteado sobre las dificultades que reviste para los estudiantes el aprendizaje del lenguaje

escrito, el presente estudio se preguntó por la relación que establecen los estudiantes de quinto grado con el lenguaje escrito en la dimensión epistémica e identitaria. Se plantea así la siguiente pregunta: **¿Cuál es la acción-actividad- relación al saber que establecen los niños de quinto grado de educación básica con el lenguaje escrito en las narraciones que hacen en los balances de saber?**

A partir de esta pregunta general, esta investigación genera otros interrogantes que pretenden guiar la interpretación que se haga de los datos recolectados: ¿Qué dicen los estudiantes que aprende sobre el lenguaje escrito (AIE)? ¿Qué contenidos del lenguaje escrito demuestran dominar o haber aprendido los niños en las narraciones que hacen en los balances de saber? ¿Qué consideran fácil y difícil de aprender en relación con el lenguaje escrito? ¿Qué elementos de la dimensión identitaria de la RAS se evidencian en las narraciones que hacen los estudiantes en los balances de saber?

En relación con los objetivos este estudio propuso:

### **Objetivo general**

- Conocer la acción-actividad-relación al saber (RAS) que establecen los estudiantes de quinto grado de educación básica con el lenguaje escrito y en las narraciones que hacen en los balances de saber.

### **Objetivos específicos**

- Describir los aprendizajes intelectuales y escolares (AIE) sobre el lenguaje escrito que evocan los niños de quinto grado en las narraciones realizadas en los balances de saber.
- Identificar el dominio de contenidos intelectuales (AIE) sobre el lenguaje escrito que poseen los niños de quinto grado en las narraciones realizadas en los balances de saber.
- Identificar qué evocan los niños como lo más fácil y difícil de aprender del lenguaje escrito.
- Derivar de las narraciones en los balances de saber elementos que informen sobre la dimensión identitaria del lenguaje escrito en los niños de quinto grado de educación básica.



## **Supuestos**

Tomando en cuenta la teoría de la RAS y las investigaciones que se han realizado sobre ella en relación con el lenguaje escrito, este estudio plantea las siguientes hipótesis:

- Los estudiantes que dicen haber aprendido los saberes escriturales y demuestran un dominio de estos en las narraciones realizadas en los balances de saber, probablemente mostrarán que le han encontrado un valor y un sentido a aprender la escritura en la escuela, ligándola con las relaciones con los otros y con ellos mismos y considerándola importante para sus aprendizajes (dimensión identitaria).
- Los estudiantes de quinto grado que no evocan haber aprendido saberes relacionados con el lenguaje escrito y demuestran un dominio bajo de estos en los balances de saber, probablemente, mostrarán que no le han encontrado un valor y un sentido a aprender la escritura en la escuela, desligándola de su dimensión identitaria.

## **Justificación**

La realización de esta investigación es pertinente porque, en primer lugar, ampliaría los resultados encontrados por la investigación de Zambrano (2014) en relación con la RAS que establecen los estudiantes de primaria con las disciplinas escolares, en este caso, se haría especial énfasis en la descripción de la relación que establecen estudiantes de quinto de primaria con el lenguaje escrito para conocer qué consideran que aprenden sobre este, qué realmente dominan (dimensión epistémica) y qué importancia tiene en lo identitario aprender el lenguaje escrito. En segundo lugar, dada la importancia que tiene la escritura para el desarrollo del pensamiento y la construcción de subjetividad del ser humano, conocer la relación que establecen los estudiantes con ella, ayudaría a comprender cómo estos están configurando su universo de aprendizajes y el lugar que la escritura ocupa en este, lo que permitiría captar el sentido que los estudiantes le están otorgando a aprender a escribir y el valor que le confieren para su vida.

En tercer lugar, centrarse en estudiar la relación que los estudiantes establecen con el lenguaje escrito, proporciona una comprensión de la experiencia de aprendizaje de los estudiantes, que contribuye a dar una mirada más cualitativa de las interacciones entre los sujetos y la escuela, a entender qué aprenden, por qué y para qué. En consecuencia, la investigación se estaría centrando en comprender al sujeto que aprende y a la construcción que este hace de su experiencia de aprendizaje en relación con el lenguaje escrito. Al tener este tipo de información se tendrían nuevos elementos para aportar a la generación de nuevas investigaciones desde la teoría de la RAS que posibiliten, a futuro, la generación de: a) propuestas dirigidas a lograr cambios en las prácticas de enseñanza de la escuela, enfocándolas en la necesidad de generar aprendizajes que se instauren en la red de relaciones de los estudiantes para que tengan sentido y en la necesidad de relacionarlas con las experiencias de los estudiantes en la familia y en otros ámbitos de socialización; y b) cambiar el enfoque del sistema de evaluación que insiste en medir únicamente aspectos disciplinares y en generar apreciaciones dicotómicas de los estudiantes: “exitoso” o “fracasado”. La evaluación debe apuntar a comprender la integralidad del sujeto que aprende, su subjetividad, sus condiciones familiares, sociales y culturales y la influencia de esto en la relación que establece con la escuela y el aprender (Blanco y Ramos, 2009; Charlot, 1994; Hernández y Tort, 2009).

Por último, este estudio estaría contribuyendo a la incorporación de la teoría de la RAS como un marco teórico pertinente para darle una mirada alternativa a la investigación educativa en Colombia y para propiciar la utilización de métodos cualitativos que permitan aproximarse a la comprensión del sentido que tiene para los estudiantes aprender y las implicaciones que esto tiene en el logro o no de los desafíos que les impone la escuela.

### **Marco Teórico**

La RAS: *Rapport au Savoir* en francés; Relación con el Saber o Relación-Acción Actividad- Relación al Saber en español, es una teoría francesa que surge en la década de los 80 y ha sido abordada por varios investigadores desde tres grandes perspectivas: la perspectiva psicoanalítica, la perspectiva didáctica y la perspectiva antro-po-sociológica (Kalali, 2007; Pouliot, Bader y Therriault, 2010).

La primera es liderada por J. Beillerot, C. Blanchard-Laville y N. Mosconidel grupo CREF (Centro de Investigaciones sobre Educación y Formación) de la Universidad París X y se ha centrado en estudiar y comprender la influencia del deseo de aprender y de las fuerzas inconscientes en la relación que los sujetos establece con los objetos de saber. Desde esta perspectiva, el saber debe ser objeto de deseo por parte del sujeto para ser aprendido. Este deseo está mediado por las relaciones primarias que el sujeto establece desde la infancia y por las vivencias que se configuraron a nivel inconsciente en relación con los objetos de deseo que se presentan en dicha etapa (Falavigna y Arcanio, 2001; Kalali, 2007)

La segunda perspectiva fue desarrollada en la década de los 90, por el didacta francés Yves Chevallard desde el Instituto de Investigación en la Enseñanza de las Matemáticas (IREM). Este enfoque de la RAS entiende la relación con el saber como las formas de representar los objetos de conocimiento por parte de los sujetos (relación personal) y de las instituciones (relación institucional), representaciones que influirán en la manera cómo se enseñan y aprenden los conocimientos (Kalali, 2007; Zambrano, 2013a). Para Chevallard (1989), citado por Falavigna y Arcanio (2011) una institución es un sistema de prácticas sociales organizadas, que sostienen relaciones particulares con el saber según la naturaleza de sus prácticas. Es a través de las relaciones que la institución tiene con el saber que se configuran las relaciones que los sujetos establecen con este. En este sentido, todo sujeto instaura una relación con los saberes escolares, en la medida que entra en contacto con la escuela. La relación personal con los saberes será, entonces, una interpretación de la relación que la escuela tiene con ellos.

La tercera perspectiva, en la que se inscribe esta investigación, ha sido desarrollada por el equipo ESCOL de la universidad París 8, liderado por los investigadores B. Charlot, J. Rochex y E. Bautier. Esta perspectiva se interesa por comprender el conjunto de relaciones que un sujeto teje cuando se enfrentan a una situación o necesidad de aprendizaje y el sentido que tienen para él aprender. Es así como esta apuesta teórica quiere conocer e interpretar las relaciones que un sujeto, confrontado a una necesidad de aprender, establece consigo mismo, con los otros y con el mundo; y cómo a partir de esa triple relación logra dar un sentido y un valor completo al saber y al aprender.

El énfasis de la RAS por comprender el universo de relaciones que teje el sujeto ante una necesidad de aprendizaje pretende ofrecer una mirada distinta al suceso del fracaso escolar,

puesto que establece que este fenómeno no existe como un objeto de estudio, lo que si existen son sujetos que fallan o tienen éxito en las situaciones de aprendizaje que la escuela les plantea. Así que es necesario centrarse en estudiar cómo los sujetos significan y valoran el acto de aprender, para entender qué aprenden tanto dentro como fuera de la escuela, dónde y con quién lo aprende y la importancia y utilidad que le conceden al saber y al aprender.

A continuación, se ampliará la exposición de la RAS desde una perspectiva antropológica. Para esto, primero, se presentarán los antecedentes y fundamentos de la teoría; segundo, se expondrán sus principales planteamientos. Y por último, se presentarán algunos estudios relacionados con la teoría, que dan cuenta de su circulación en el campo de la investigación educativa.

### **Antecedentes y fundamentos de la RAS desde una perspectiva antropológica**

Para configurar el marco teórico de la RAS, el equipo ESCOL estudia críticamente la invención del fracaso/éxito escolar como un objeto de estudio y las posturas teóricas que se utilizan para comprenderlo y explicarlo. La noción de fracaso escolar aparece hacia la mitad del siglo XX, cuando cobra interés la investigación para establecer si la escuela está o no logrando sus objetivos y por qué (Zambrano, 2014). Este constructo se utiliza para designar un conjunto de fenómenos, como el bajo rendimiento en las actividades escolares, la repetición, el absentismo y la deserción escolar que indican que los estudiantes no están cumpliendo con los retos que le impone la institución escolar (Bolívar y López, 2009; Martínez, 2009; Blanco y Ramos, 2009).

En países como Estados Unidos, Inglaterra y Francia, entre 1960 y 1980, se llevaron a cabo grandes estudios estadísticos que permitieron recolectar información sobre los resultados escolares de los estudiantes, las condiciones sociales y económicas de las familias y las relaciones entre la escuela y las clases sociales, con el fin de conocer los factores que incidían en el acceso, la permanencia en la escuela y en las desigualdades que se observaban respecto al rendimiento de los estudiantes en esta (Zambrano, 2013, 2014). Los informes más destacados fueron: a) el Informe Coleman en Estados Unidos, que indagó sobre la influencia de diferencias de raza, religión y origen nacional en el logro escolar de 645.000 estudiantes; b) los informes *Early Leaving* y *Plowden* en Inglaterra. El primero estudió correlaciones entre la deserción escolar y nivel de cualificación de los padres, encontrando que entre menor sea tal nivel, mayor deserción

estudiantil existe; el segundo midió la incidencia de variables familiares, sociales y escolares sobre el rendimiento de los estudiantes; y c) el estudio conducido por el Instituto Nacional de Estudios Demográficos (INED) en Francia, que estudió la influencia de variables, como el sexo, la edad, el lugar de residencia, el medio geográfico y social, las expectativas de los padres y opiniones de los profesores sobre el futuro de los estudiantes en los resultados escolares de 17.461 niños de clases populares en Francia.

Las evidencias generadas por estos informes se convirtieron en materia prima de análisis para varias teorías desde el campo de la sociología, interesadas en comprender y explicar el fracaso y logro escolar de los estudiantes. Tal es el caso de la teoría de los códigos lingüísticos de Basil Bernstein y un grupo de teorías construidas en el marco de la sociología de las diferencias o de las desigualdades escolares. Una de las teorías enmarcadas en este grupo y que ha contribuido a la conceptualización del fracaso escolar, es la Reproducción, planteada en la década de los 60 y 70 por los sociólogos P. Bourdieu y J. Passeron.

Esta teoría plantea que, grosso modo, la posición que los padres ocupan en el campo social y la clase social a la que pertenecen determinará la posición que sus hijos ocupen en la escuela y las relaciones que establezcan en ella. De igual forma, la escuela es una institución que perpetúa las desigualdades sociales, a través del arbitrario cultural que se constituye en un conjunto de condiciones de existencia que se imponen como legítimas, con el fin de mantener las desigualdades sociales y la separación entre clases dominantes y dominadas. De esta forma, en los niños de clases populares se generarán disposiciones propias de su clase social que los conducirán a fracasar en la escuela y a seguir ocupando, cuando sean adultos, la misma posición que tienen sus padres en el campo social (Bourdieu y Passeron, 2001). Además, al pertenecer a clases populares el capital cultural (nivel de estudios, diplomas, acceso a material intelectual, etc.) de las familias es reducido. Entre más reducido sea este capital, mayores serán los obstáculos para que el estudiante logre enfrentar los desafíos que le impone la escuela y mayor probabilidad tendrá de fracasar.

El planteamiento de la sociología de la reproducción será interpretado por los estudiosos del fracaso escolar y por los mismos agentes educativos en términos de causalidad (Charlot, 1997, 2009). De esta forma, se afirma que el origen social de la familia causa directamente el logro de los estudiantes en la escuela. En consecuencia, al abordar el problema del bajo

rendimiento de los estudiantes y en general del fracaso escolar, se recurre a establecer relaciones de causalidad entre el nivel-socio-económico de la familia, el nivel de formación de los padres, el nivel socioeconómico de la escuela y el fracaso de los estudiantes.

Otro concepto que está en relación con el anterior y que se utiliza para explicar el fracaso escolar, es el de Hándicap, planteado por Ogbu (Citado por Charlot, 1997; Zambrano 2014), que se entiende como una carencia o desventaja que sufren los estudiantes cuando, por ejemplo, su medio familiar no brinda condiciones culturales y económicas suficientes para cumplir con las exigencias de la institución escolar; o cuando esta última provee un tratamiento desigual a los estudiantes de clases populares. Así, pertenecer a una clase social baja, con carencias culturales y económicas, causa déficits en los niños de clases populares que no les permitirán enfrentar los desafíos de la escuela, y por ende, fracasarán.

Para Charlot (1997, 2008, 2009) esta forma de conceptualizar y explicar el fracaso escolar desconoce la subjetividad de los alumnos y la relatividad del impacto de la posición y el origen social en los logros de estos en la escuela. En primer lugar, para este autor, el fracaso escolar como objeto de estudio no existe, es una invención social, lo que sí existe son sujetos o estudiantes en situación de fracaso, que experimentan dificultades en alcanzar los logros que la institución escolar les impone. Por tanto, es indispensable comprender al sujeto y aproximarse a la forma cómo él interpreta el mundo y se relaciona con este al enfrentar situaciones que implican aprender.

En segundo lugar, si se entiende que lo que se debe estudiar es el sujeto que experimenta el fracaso o el éxito escolar, entonces, se avanza en la distinción entre la posición social objetiva y la posición social subjetiva, y con ello, se comprende que la influencia de la primera en los logros escolares es relativa y no absoluta (Charlot, 1997, 2008). La primera hace referencia al lugar que el estudiante y su familia ocupan en el espacio social, el cual es tangible. La segunda, la posición social subjetiva, alude a la forma cómo el sujeto asume e interpreta su lugar en el mundo social y cómo a partir de las interpretaciones que realiza, él puede decidir y actuar. En este sentido, es posible observar estudiantes de clases populares que encuentran en la escuela un lugar interesante y logran sortear los desafíos que esta les impone. Ellos no perciben su clase social como un impedimento para saber y aprender, por el contrario, ven el aprender y el saber como oportunidades para comprender la realidad y mejorar sus condiciones de vida. Por otro

lado, es plausible encontrar alumnos de clases privilegiadas que piensan que la escuela no enseña nada y realizan pocos esfuerzos para obtener buenos resultados en las actividades escolares.

Por tanto, Charlot (1997, 2008) afirma que las relaciones entre el estudiante, la escuela y el saber no son únicamente explicables por las condiciones sociales y económicas de su familia, ni por las desventajas o ventajas que dichas condiciones implican para el estudiante. Estas condiciones aunque deben tenerse en cuenta para estudiar las experiencias de los sujetos en la escuela, son insuficientes para lograr una comprensión completa de ellas. Por tal razón, es necesario comprender la posición subjetiva del estudiante frente a sus condiciones sociales, sus interpretaciones de la institución escolar y las relaciones que establece con el mundo, consigo mismo y con los otros. Además, de tener presente que el sujeto no está determinado por las dinámicas sociales, este logra sobreponerse a ellas e incluso transformarlas.

En esta línea de ideas, para Charlot (1997, 2008) es de vital importancia centrarse en la comprensión de la singularidad e historia del sujeto, de la actividad de este en la escuela y del sentido que este confiere a la escuela, al saber y al aprender. Estudiar la construcción que el sujeto hace del sentido permitirá entender por qué aprende unas cosas y otras no; y por qué le da o no importancia al aprender en la escuela. Por consiguiente, desde la perspectiva de la RAS se defiende una mirada en positivo del sujeto, que implica prestar atención a lo que este sabe y puede hacer, a lo que logra y quiere realizar. La lectura en positivo también implica preguntar por lo que el sujeto ha aprendido en su experiencia de vida, a pesar de experimentar el fracaso en la escuela; y cuestionar si una persona, realmente, puede ser considerada fracasada por el hecho de no cumplir con todas las exigencias que la escuela le impone. En palabras de Charlot (1997):

*“(...) una lectura en positivo se pregunta sobre “lo que pasa”, qué actividad pone en marcha el alumno, qué sentido tiene la situación para él, qué tipo de relaciones mantiene con los otros, etcétera. La lectura en positivo busca comprender cómo se construye una situación de un alumno que fracasa en un aprendizaje y no “lo que le falta” al estudiante en esta situación para tener éxito” (p. 50-51).*

Ahora bien, en lo mencionado se observa que la RAS da un lugar importante a los conceptos de sujeto y sentido. Estos fueron desarrollados a partir de análisis críticos realizados a planteamientos de la sociología clásica y de los análisis de los aportes de disciplinas como la

antropología y la psicología (Rochex, 2004). De esta forma, la RAS se fundamenta en una teoría del sujeto y del sentido.

Respecto a la sociología clásica, Charlot (1997) critica el desconocimiento del concepto de sujeto y de su psiquismo en el pensamiento de Emile Durkheim, Pierre Bourdieu y François Dubet. El primero considera que los fenómenos sociales sólo pueden explicarse por sí mismo y que no pueden ser entendidos desde ningún tipo de fenómeno psíquico. El segundo, defiende que las representaciones y acciones de los agentes sociales son regidas por un conjunto de disposiciones y predisposiciones psíquicas (*habitus*) construidas socialmente en relación con la posición que se ocupa en el campo social. Finalmente, critica a la sociología de Dubet, por considerar que, a pesar de que esta trata de dar cuenta del proceso de subjetivación, desconoce al sujeto y considera que el psiquismo es equivalente a las dinámicas sociales.

En consecuencia, Charlot (1997) considera que la sociología clásica niega la posibilidad de estudiar al sujeto y su subjetividad en relación con el medio social. Ella reduce el psiquismo a la dinámica social como si este fuera una copia de lo que hay en el exterior, por lo que desconoce la actividad del sujeto en el mundo e ignora que el psiquismo tiene una lógica propia, distinta a la social, que se construye en una relación dialéctica y dinámica del sujeto con los otros y con él mismo. Esto impide que desde las posturas de la sociología clásica se pueda dar cuenta de las experiencias de los sujetos en la escuela; las relaciones que estos establecen con el saber y el aprender y de la interpretación que ellos hacen de su relación con el mundo, con los otros y consigo mismo cuando enfrentan una situación de aprendizaje.

Por las carencias de la sociología clásica para comprender el papel del sujeto en el medio social y para acercarse a una comprensión de su experiencia escolar, Charlot (1997) plantea la necesidad de erigir una sociología del sujeto, que los estudie como un conjunto de procesos y relaciones. Esto implica entender que él es un ser social, en cuanto ocupa una posición en el mundo y está inmerso en relaciones sociales; y un ser singular que construye un psiquismo particular, con una lógica distinta a la social. De este modo, el sujeto se relaciona con el exterior desde su construcción subjetiva y no está determinado por su medio social, él se construye y reconstruye a lo largo de la vida.



Para soportar el planteamiento de que el psiquismo del sujeto, aunque se construye en la interacción social, tiene una lógica distinta del mundo exterior, Charlot (1997) recurre a la psicología, a una teoría del desarrollo cognitivo: la teoría histórico-cultural de Lev. S.Vygotsky, específicamente, al postulado de la ley de doble formación. Este plantea que las funciones psíquicas aparecen dos veces en la vida del ser humano, pues son primero sociales o interpsicológicas, es decir, residen en los otros. Con la interacción del sujeto con su medio social, las funciones psíquicas se internalizan (se tornan intra-psicológicas), configurando así un psiquismo único, que difiere de las leyes del mundo social. De esta forma, la relación con uno mismo, se construye a partir de la relación con el otro; esta interacción transforma al sujeto y transforma el mundo que lo rodea.

En este sentido, el equipo ESCOL reconoce la necesidad de la interacción con el otro y con el mundo social y cultural para la formación de la subjetividad y plantea, claramente, que la construcción de esta es única y propia de cada sujeto. En síntesis, la RAS entenderá al sujeto como un ser tanto social como individual.

Por otro lado, la RAS fundamenta su teoría del sujeto a partir de planteamientos antropológicos que afirman que el sujeto es un ser inacabado, que desde que nace y por el resto de su vida se enfrenta a la necesidad y el deseo de aprender, y por ello, tendrá la necesidad de ser educado. El sujeto debe apropiarse de saberes, actividades y formas de relación para lograr construirse como tal y actuar sobre el mundo. Este aprendizaje ocurrirá en un mundo que precede al sujeto, por lo que este tendrá que entenderlo e interactuar con él, para crear una red de relaciones que le otorguen sentido completo a su existencia. La educación, será entonces, el proceso a través del cual, el ser humano puede constituirse como un sujeto singular y social.

Por su deseo<sup>1</sup> y necesidad constante de aprender, el sujeto debe estar en una actividad permanente en el mundo. Para que esta actividad se mantenga es necesario que el sujeto se movilice o se prepare para la acción, lo que a su vez requiere que la situación de aprendizaje que implica la acción tenga un sentido para el sujeto. Estas ideas de actividad, movilización y

---

<sup>1</sup>Si bien Charlot y el equipo ESCOL reconocen la importancia del deseo en el aprendizaje, estos no lo consideran el punto clave para establecer la relación con el saber. Desde su punto de vista, el deseo se construye en la relación que un sujeto establece con los otros y con el mundo. Este aflora en la medida que las experiencias sociales e individuales se consolidan y se encuentra el sentido de saber y aprender. De esta forma, el Equipo ESCOL no está de acuerdo en comprender el deseo como pulsión, como un impulso interno, casi que biológico y determinante de la relación con los objetos de saber, como lo entiende el equipo CREFF.

sentido son tomadas por Charlot (1997) de los planteamientos A. Leontiev<sup>2</sup>, quien afirma que la actividad es un conjunto de acciones que realiza un sujeto para alcanzar un fin, guiado por un móvil o razón. La existencia de este móvil es necesaria para que el sujeto movilice o prepare los recursos (cognitivos, emocionales, materiales) que sean necesarios para alcanzar el fin. Pero la movilización también depende del sentido que se le otorgue a la situación que se experimenta, el cual según Leontiev depende de la relación estrecha que se encuentre entre el móvil y el fin u objetivo a alcanzar.

Por consiguiente, algo en la vida del sujeto, sea una situación de aprendizaje, un evento personal o familiar, tiene sentido cuando posee un significado para el sujeto; es decir, se relaciona con los aspectos de la vida del sujeto: su historia particular, sus expectativas y propositos, su red de relaciones con los otros y con el mundo. En palabras de Charlot (1997):

*“Tiene sentido un palabra, una enunciado, un evento que puede ser relacionado con otros eventos en un sistema o en un conjunto; algo tiene sentido para un individuo, algo que le sucede y que guarda relación con otras cosas de su vida, cosas que él ya ha pensado, cuestiones que él se ha planteado. Es significativa lo que produce la inteligibilidad sobre una cosa y que aclara otra cosa en el mundo. Tiene sentido lo que es comunicable y puede ser comprendido en un intercambio con los otros. En síntesis, el sentido es producido por una puesta en relación al interior de un sistema o en la relación con los otros o con el mundo” (p. 64).*

Así, el sentido implica encontrar el por qué y el para qué de una actividad o situación que se tiene que emprender, un por qué y un para qué ligado a la vida del sujeto, a su red de relaciones y a su interpretación del mundo. Sólo cuando se encuentra el sentido de algo, es posible movilizar o preparar los recursos necesarios para enfrentarlo. El sentido implica, entonces, darle valor e importancia a lo que se aprende y a las situaciones que propician el aprendizaje.

---

<sup>2</sup>Alexis Leontiev enmarca su pensamiento en la teoría histórico-cultural de Lev Vygotsky y desarrollo ampliamente los conceptos de actividad y sentido, que se utilizan en propuestas, desde la psicología, relacionadas con el favorecimiento del aprendizaje de la lecto-escritura.

## Definición de la RAS

Con base en los análisis realizados sobre el fracaso escolar y las teorías relacionadas con este, y en la conceptualización que se hace del sujeto y del sentido, el grupo ESCOL planteó la definición de lo que comprende por RAS en varios momentos. En cada uno de ellos, el concepto evolucionó hasta llegar a incorporar todas las ideas. La primera definición fue planteada en 1982 por Charlot, quien afirmó:

*“Llamo relación con el saber al conjunto de imágenes, expectativas y juicios que se refieren tal vez al sentido y a la función social del saber y de la escuela, con la disciplina enseñada, con la situación de aprendizaje y con uno mismo (Charlot, 1997, p. 130).*

Esta definición será replanteada porque no logró desarrollar la noción de relación a profundidad e hizo más énfasis en definir el concepto en términos de contenidos que el sujeto tiene en su mente (imágenes, juicios, etc.) y lo redujo así a las representaciones que tienen los estudiantes sobre la escuela y el saber-objeto. De este modo, en 1992 B. Charlot, E. Bautiuer y J. Rochex plantean una nueva definición: *“La relación con el saber es una relación de sentido, y por ende, de valor, entre un individuo (o grupo) y los procesos o productos de saber” (Charlot, 1997, p.130).*

Está vez, aunque se avanzó en poner énfasis en la noción de relación más que en la de contenidos, se omitió el carácter plural de las relaciones que abarca la definición. Por tal razón, Charlot y colaboradores adoptan una definición que hará énfasis en el conjunto de relaciones que implica la acción-actividad relación al saber, expresando lo siguiente:

*“La relación con el saber es el conjunto organizado de relaciones que un sujeto mantiene con un objeto, un “contenido de pensamiento”, una actividad, una relación interpersonal, un lugar, una persona, una situación, una ocasión, una obligación, etcétera, ligados de alguna u otra manera con el aprender y el saber. Por lo mismo, es también relación con el lenguaje, relación con el tiempo, relación con otros, y relación consigo mismo como más o menos capaz de aprender tal cosa en tal situación”.*(Charlot, 1997, p. 130-131)

Tomando en cuenta esta definición, se puede decir que, en primer lugar, la acción-actividad-relación al saber se entiende como el conjunto de relaciones que el sujeto establece con los eventos que tienen que ver con el acto de saber y aprender: relaciones con el mismo, con los otros y con el mundo. Estas relaciones permiten que el sujeto le otorgue un sentido a la apropiación de los saberes, actividades o formas de relacionarse y a todos los eventos que se relacionan con ellas. Así, para comprender el sentido y el valor que tiene para un estudiante aprender, se deben explorar, describir e interpretar las relaciones que este establece con los agentes de aprendizaje (relación con otros; padres, familia, amigos); con los lugares (relación con el mundo: familia, escuela, calle); así como la importancia que el estudiante le otorga a las situaciones de aprendizaje y al saber, lo que espera de él, lo que considera fácil y difícil de aprender y lo que considera útil o no, en relación con su desarrollo intelectual, emocional y social.

En segundo lugar, las relaciones que involucra la construcción de sentido por parte de los estudiantes tienen un carácter simbólico, activo y temporal, así que para Charlot, (1997): *“analizar la relación con el saber, es analizar una relación simbólica, activa y temporal. Este análisis se refiere a la relación con el saber de un sujeto singular inscripto en un espacio social”* (p.128). Lo simbólico alude a la mediación del lenguaje en la construcción simbólica de la realidad. Este hace posible significar el mundo y sostiene las relaciones con uno mismo, con los demás y con el mundo. El carácter activo hace referencia a la acción constante del sujeto sobre el medio y sobre sí mismo para lograr una comprensión y transformación tanto de su propia subjetividad como del mundo externo. Para que haya actividad debe existir movilización o algo que impulse al sujeto a prepararse para actuar en el mundo, esto es, un por qué y un para qué. De allí que un estudiante se involucre en las actividades de aprendizaje escolares o extraescolares que tiene un fin y un motivo intrínseco para él, esto es, a las que logra otorgarles sentido.

Finalmente, el carácter temporal de la RAS significa que el acto de aprender, de establecer relaciones y de construir la propia subjetividad ocurre a lo largo de la vida. Este recorrido en el tiempo está marcado por momentos que implican una construcción o deconstrucción de relaciones, aprendizajes y del sentido que se les otorga. El tiempo en la relación con el saber se expresa en tres dimensiones: el pasado, el presente y el futuro, las tres

son objeto de interpretación y reflexión por parte del sujeto. Por lo tanto, el sentido que se otorga a aprender es cambiante, al igual que las relaciones que se tejen alrededor de este (ejemplo: no es lo mismo la relación de un sujeto con el saber cuándo está en el grado quinto que cuando está en el grado noveno).

Por otro lado, desde la RAS, el saber es relación y no un objeto aislado y abstracto, es decir, no existe un saber desarticulado del conjunto de relaciones que el sujeto establece con su contexto, es a partir de su inserción en el universo de relaciones del sujeto que el saber obtiene un sentido, y por ende, es aprendido (Charlot, 1997, 2007, 2009; Zambrano, 2014). Por esta razón, es importante para la formación de los sujetos que las actividades escolares se anclen con los demás aspectos de la vida de los estudiantes y que no se presenten como acciones aisladas y abstractas, que carecen de significado para ellos.

Además, desde la teoría de la RAS la cuestión de aprender es más amplia que la de saber, puesto que aprender no sólo involucra apropiarse de unos contenidos disciplinares específicos, sino que también implica dominar actividades de la vida cotidiana y formas de relacionarse con los demás y con uno mismo y de interpretar y relacionar todos los aprendizajes que se generan, para comprender el mundo y actuar en él.

Es así como Charlot (1997) plantea el concepto de figuras de aprendizaje para explicar que el estudiante aprende en diferentes ámbitos de su vida y que estos ámbitos configuran relaciones entre sí que darán sentido completo al acto de aprender. Así, el estudiante aprende saberes disciplinares (AIE); actividades de la vida cotidiana (AVC) y aprender a ser (aprendizajes del desarrollo personal, ADP) y a convivir con los otros (aprendizajes relaciones y afectivos, ARA). Estas figuras están atravesadas por relaciones epistémicas, identitarias y sociales con el saber.

La relación epistémica se refiere a la apropiación que hace un sujeto de las diferentes figuras del aprendizaje, lo cual le implica involucrarse en una actividad intelectual o no intelectual, según la naturaleza de lo que aprende, el sujeto entonces se apropia de:

a) saberes-objeto que no se posee y que residen en lugares, personas u objetos específicos, a este proceso se le denomina objetivación-denominación, en cuanto una vez los

objetos son apropiados es posible nombrarlos o evocarlos (aquí están los AIE: lo que enseña el profesor en clase, lo que dice el libro);

b) actividades específicas en cualquier ámbito (nadar, cepillarse los dientes, manejar una computadora, etc.), que le implican al sujeto imbricarse en la actividad para dominarla, es decir, aprende haciéndolo.

c) formas de relación consigo mismo y con los demás (ARA y ADP: respeto, asertividad, amor propio, etc.), que le permiten encontrar la distancia entre sí y los otros y que se aprenden sólo en la interacción. Se le denomina distanciamiento-regulación.

Aprender implica, pues, dominar saberes-objetos, actividades y relaciones y esto se hace en relación con uno mismo y con los otros, de allí que toda relación con el saber, además de ser una relación epistémica, sea también una relación identitaria y social. Primero, es identitaria en la medida que aprender y saber se anclan con la historia de vida de del sujeto, sus expectativas, su postura frente a la vida y sus variables personales, como la imagen y el concepto que tiene de sí mismo (Charlot, 1997). Aprender (cualquier tipo de objeto) es, entonces, construirse a uno mismo, reflexionar sobre su lugar en el mundo y sobre las relaciones que establece con este y con los demás sujetos que habitan en él.

Segundo, es una relación social en la medida que se aprende en relación con el mundo (escuela, barrio casa) y con otros (padres, profesores, amigos), quienes guían y acompañan las actividades escolares y extra escolares y ayudan a encontrarles sentido y valor. La relación social con el saber también alude a que las relaciones con uno mismo, con los demás y con el mundo están en un contexto social con condiciones políticas, económicas y culturales específicas y cambiantes, que influirán positiva o negativamente en la manera cómo el sujeto establece las relaciones con el aprender y el saber. Además, lo social no se restringe únicamente a la posición social del individuo, se relaciona más con la forma cómo éste interpreta tal posición y la asume. Según Charlot (1997) y Zambrano (2013), la relación social con el saber es transversal a la relación epistémica e identitaria, por lo que debe analizarse a través de estas, puesto que contribuye a darles forma.

El concepto de figuras de aprendizaje muestra que los sujetos no sólo aprenden los saberes escolares, sino que aprenden otras cosas que son de vital importancia para su formación.

Pero ambas cosas no están distanciadas unas a otras, pues lo que se aprende en la escuela, aunque requiere una actividad intelectual y tiene una lógica distinta a lo que se aprende en el plano extraescolar debe anclarse con esto y con las relaciones del sujeto consigo mismo, con los otros y con el mundo para que se le otorgue un sentido y valor:

*“no existe de un lado la escuela y del otro la vida o mejor aún, primero la vida y después la vida (...) en la escuela “la vida” no es un beneficio secundario entre muchos otros. La escuela prolonga lo que vive el joven; es decir aprender. Sólo que lo hace de forma diferente, con otra lógica (Mutuale, 2008, p. 231).*

Según Charlot (1997), la sociedad actual tiende a imponer los aprendizajes intelectuales y escolares como los únicos importantes para tener éxito y “ser alguien en la vida”. Una postura que desconoce que las demás figuras son también importantes y que un sujeto que aprendió una actividad, una forma de relacionarse no puede concebirse como fracasado, puesto que el ya aprendió algo para su formación que le permitirá afrontar la vida y sus desafíos.

Por lo anterior, la RAS invita a cambiar la mirada del fracaso escolar y la estigmatización que esta impone sobre los estudiantes, padres, profesores y la escuela. Invita a centrarse en el sujeto que aprende, en su experiencia, en las relaciones epistémicas, identitarias y sociales que median su aprendizaje, para entender qué significa para él ir a la escuela y saber; qué aprende, con quién lo aprende, qué le parece fácil y difícil de aprender, qué de lo que aprende considera importante y útil para su vida y dónde considera que aprende más (ver figura 1). El análisis de estos elementos permitirá comprender las experiencias de los sujetos en relación con la institución escolar y proporcionará un sustento para, a futuro, realizar propuestas, en pro de promover un cambio en las formas de enseñanza y evaluación que imperan en la institución escolar, con el fin de que estas logren anclarse con la vida cotidiana de los sujetos, sus espacios de socialización y logren que ellos aprendan el saber disciplinar con sentido.

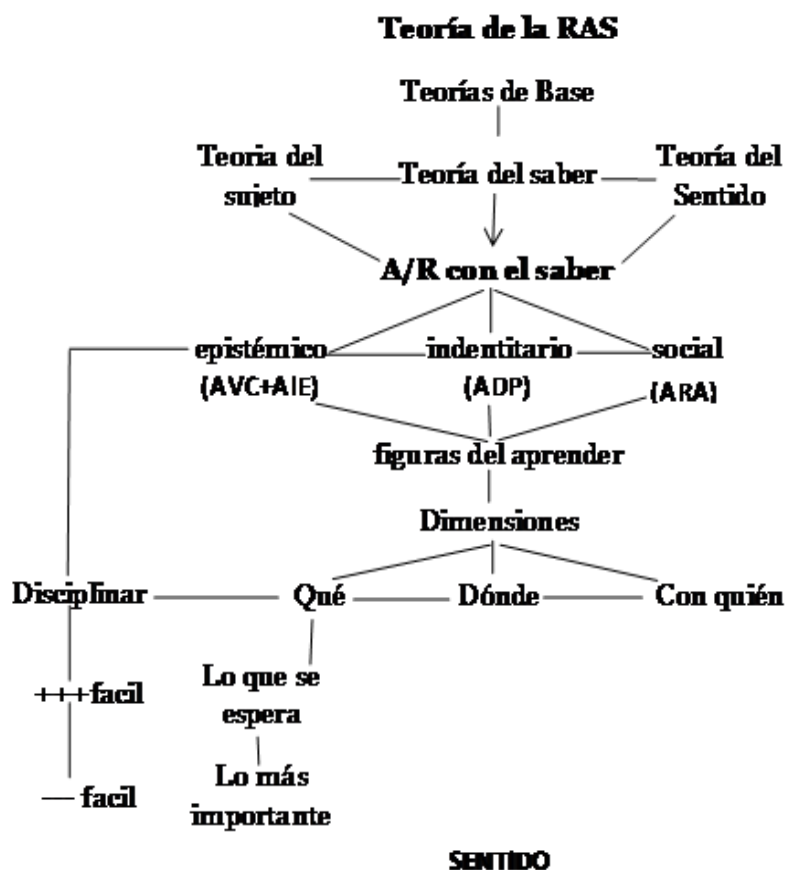


Figura 1. Gráfico resumen de la RAS. Tomado de Zambrano (2013a).

A continuación, se presenta un estado del arte sobre la teoría de la RAS, que tiene como objetivo mostrar la puesta a prueba de la teoría en investigaciones realizadas con estudiantes de todos los niveles educativos en diferentes países, haciendo especial énfasis en los estudios que vinculan la RAS y el lenguaje escrito en estudiantes de educación básica.

### Estado del Arte

Las investigaciones relacionadas con la teoría de la RAS se han llevado a cabo, principalmente, en países como Francia, España, Canadá y Brasil. Los estudios conducidos en estos países han abordado tal teoría en estudiantes de educación primaria, secundaria y superior.



Las investigaciones sobre la RAS realizadas por el equipo ESCOL se hicieron con estudiantes de enseñanza primaria y secundaria en Francia y se centraron en estudiar el sentido que tenía para los estudiantes de clases populares y privilegiadas ir a la escuela y aprender (Bautier y Rochex, 1998; Charlot y Rochex 1996; Charlot, Bautier y Rochex, 1992, Citado por Zambrano 2013). Estas investigaciones utilizaron como técnica de recolección de información los Balances de Saber (*Bilan de Savoir*), que son narraciones escritas que realizan los estudiantes en torno a preguntas como: qué he aprendido (en la escuela y fuera de esta), con quién, dónde, qué considero importante de lo que he aprendido, qué espero de lo que he aprendido y qué es lo más fácil y lo más difícil de lo que he aprendido. Los estudios del equipo ESCOL permitieron encontrar que el sentido que dan los estudiantes es singular, tiene que ver con lo que esperan de su vida, lo que proyectan hacer y las condiciones sociales, económicas y culturales en las que están.

A partir de los estudios del equipo ESCOL múltiples autores en Francia ha desarrollado investigaciones desde la RAS para entender el sentido que tiene para los estudiantes de secundaria aprender las disciplinas escolares. En esta línea de ideas, se encuentran investigaciones que han estudiado la relación que los estudiantes establecen con el saber de la física y las implicaciones que esto tiene para la enseñanza de esta disciplina (Venturini, 2007; Capiello y Venturini, 2009). Estos estudios mostraron estudiantes que daban una gran importancia al saber de la física en el aula de clase y al exterior de esta, pues consideraban que tal saber les permite comprender el mundo; mientras que otros estudiantes mostraban una relación más estratégica con el saber, al estudiar sólo para obtener buenos resultados y pasar.

En Canadá, específicamente, en Quebec, sobresalen investigaciones que han pretendido estudiar la relación con el conocimiento científico de estudiantes de secundaria y la relación con el conocimiento y la escuela en estudiantes de primaria y secundaria (Poliot, Bader y Therriault, 2010). Asimismo, se encuentran estudios de corte más reflexivo como el de Naudy (2008) que discute sobre las aplicaciones de la RAS en la enseñanza de la historia y la geografía, planteando que las tareas académicas que se diseñen para la enseñanza de estas disciplinas deben ser contextualizadas y significativas para que los estudiantes puedan encontrarle sentido a su aprendizaje.

Otras investigaciones han estudiado el sentido que tiene para estudiantes de secundaria de escuelas públicas en Brasil aprender la lengua española (Cléber Dos Santos, 2010) y la literatura (Santos, 2010). En el caso de la primera investigación, se encontró que los estudiantes les gustaba estudiar español porque este les facilitaba el conocimiento de otras culturas, la comunicación con personas extranjeras (relación social con el saber: aprendizajes de relacionales y afectivos) y la consecución de un buen empleo. Los resultados del segundo estudio mostraron que algunos estudiantes se interesaban en aprender la literatura porque esta les ayuda a ser personas más cultas (aprendizajes de desarrollo personal) y a pensar y reflexionar sobre la realidad (aprendizajes relacionales y afectivo y de desarrollo personal). Otros estudiantes no consideraban útil aprender literatura y les parecía aburrida, puesto que no le encontraban una relación con la vida cotidiana, la consideraban un asunto abstracto y *“fuera de ellos”*.

Los estudios sobre la RAS y el lenguaje escrito se encuentran principalmente en Francia; en Latinoamérica sobresalen una investigación en Brasil y algunas reflexiones sobre el tema en Argentina. Los estudios de corte empírico han recurrido a los balances de saber, a las entrevistas semi-estructuradas, a observaciones y a grupos focales para recolectar los datos.

En Francia el tema de la relación con el lenguaje ha sido estudiado por los investigadores E. Bautier y J. Rochex del equipo ESCOL. Ellos, con base en investigaciones llevadas a cabo con estudiantes de los liceos de clases populares, han planteado que la relación con el lenguaje es clave para la constitución de la dimensión epistémica, identitaria y social del sujeto (Rochex, 2004; Bautier, 2002). Para la dimensión epistémica del sujeto, el lenguaje es importante en la medida que toda apropiación de los saberes escolares y el desarrollo de los procesos de pensamiento necesita de la función representativa y reguladora del lenguaje. Sin estas sería imposible la representación y apropiación de saberes. En la dimensión identitaria, el lenguaje ayuda a configurar la identidad del sujeto y a darle un lugar en el mundo, pues le permite tener una conciencia de sí, de los otros y del mundo. Finalmente, en la dimensión social, el lenguaje facilita la interacción, la comunicación y el intercambio de ideas, prácticas y saberes entre los sujetos.

En consecuencia, el lenguaje, y en especial el lenguaje escrito, son fundamentales en la configuración del sentido de vida del sujeto, y en términos de relación con el saber, es indispensable para construir el significado y el valor de las situaciones de aprendizaje que el

sujeto enfrenta. El lenguaje escrito ayuda a ordenar el pensamiento y a conceptualizar las relaciones con uno mismo, con los otros y con el mundo. Este permite construir y exteriorizar el sentido que se le da al aprender y al saber en la escuela y fuera de esta.

Respecto a la relación con el lenguaje escrito que sostienen los estudiantes de educación básica, los hallazgos del grupo ESCOL (Bautier, 1997, 2001, 2002, 2005; Bautier y Rochex, 1997; Rochex, 2001, 2003) mostraron, en primer lugar, que los estudiantes presentaban dificultades en el dominio de saberes escriturales que se suponía deberían manejar por el tiempo de escolarización que llevaban. Estos problemas reflejaban profundos vacíos en los saberes escriturales. Desde el punto de vista de la RAS, estos vacíos tienen que ver con la forma cómo los estudiantes se relacionan con las situaciones de aprendizaje que impone la escuela. Para ellos la escuela es una obligación, es un lugar donde hay que ir logrando unos niveles o pasando unos años. Interpretan la experiencia escolar más en términos de duración y obligación, que en términos de actividad intelectual que requiere dedicación, deseo y sentido. Por consiguiente, para muchos de ellos el lenguaje escrito, como saber y actividad que la escuela enseña e impone, no significa nada importante; es algo más que hacen en la escuela y que en últimas no tiene ninguna utilidad para ellos, ni para su proyección futura (visión institucionalizada del saber y la escuela). Los estudiantes no reconocen, entonces, que, a través del lenguaje escrito, ellos aprenden a conocer, a pensar, a construirse a sí mismos y a relacionarse consigo mismos y con los demás (carencia de sentido en lo epistémico, en identitario y en lo social).

En cambio para aquellos que la escritura reviste un sentido en lo identitario, epistémico y en lo social, se observa un dominio adecuado de saberes escriturales. Estos estudiantes reconocen la escuela como un lugar que demanda una actividad intelectual para lograr las situaciones de aprendizaje han reconocido que el lenguaje escrito es importante para ellos, en cuanto les permite aprender los diferentes contenidos escolares, ser más ordenados al expresar sus ideas. Además, estos estudiantes han reconocido la escritura como una forma de expresión y de comunicación que les facilita la relación con los demás y que les permite conocer y aprender sobre el mundo.

En segundo lugar, otro hallazgo encontrado por estos estudios fue que los estudiantes para que establezcan una relación con la escritura con sentido y valor, deben reconocer que esta es diferente de las prácticas orales, deben apropiarse de los saberes necesarios para hacer esta

transición. Entonces, si los estudiantes asumen las actividades que les plantea la escuela como una obligación y no como una oportunidad para aprender, lo más plausible es que no contemplen el aprendizaje de saberes escriturales como algo importante para la construcción de su subjetividad y de las relaciones con otros. Esto dificultaría que los estudiantes realicen la transición de las prácticas orales-comunes en casa y en la relación con los pares- a las prácticas escritas.

Otros autores como Perrier (2005) han corroborado los hallazgos del equipo ESCOL y plantean que los estudiantes que presentan dificultades en la lecto-escritura hacen referencia a lo que aprenden sobre estos temas de forma general e inespecífica; esto es, nombran contenidos sin relacionarlos entre sí y sin anclarlos con otros aspectos de su vida. Además, al manifestar por qué estudian dicen que lo hacen por pasar, ganar los exámenes o porque hay que hacer las tareas que les exige la escuela. Mientras que los estudiantes con buen desempeño, que muestran apropiación de los saberes relacionados con la escritura y la lectura, tienden a expresar de forma profunda y elaborada lo que aprenden y se observa que han logrado anclar el saber del lenguaje escrito y de la lectura al resto de aprendizajes que tienen en su vida, al considerarlo interesante de aprender e importante para su vida (para comprender el mundo, la historia, las relaciones con otros, para aprender más sobre la vida y todo lo que nos rodea).

Finalmente, en Francia, sobresalen estudios que se han realizado con estudiantes universitarios, específicamente, con profesores en formación en torno a la relación que estos establecen con la escritura. A este respecto, se encuentran estudios como el de Brossais y Terrise (2007), el cual analizó, mediante estudios de caso, el sentido que tiene para los profesores-practicantes en letras escribir su monografía profesional. Para lograr esto, describió la relación epistémica e identitaria de dichos profesores en relación con la escritura. Los hallazgos de este estudio mostraron que en la relación identitaria, el tema escogido por los estudiantes para su monografía estaba relacionado con su identidad, su interés y despertaba en ellos el deseo de aprender. En relación con lo epistémico, algunos de los estudiantes manifestaron que se interesaban en la realización de una monografía porque querían saber más de su tema y profundizar en este, con el fin de mejorar su quehacer. Otros decían que querían aprender más por el placer que esto les generaba y para comprender más los avatares de su práctica.

En Latinoamérica, sobresale el estudio de Ireland et al. (2005), realizado en 225 escuelas de Brasil, con estudiantes de enseñanza básica. Esta investigación tuvo como objetivo comprender el fracaso y éxito escolar desde la percepción de los agentes educativos, tomando como punto de referencia la relación con la escuela y con el saber que sostenían los estudiantes, específicamente, se hizo énfasis en la relación con la lectura y la escritura. Los resultados de esta investigación mostraron que, para los estudiantes, ir a la escuela significa, en mayor medida, aprender a hacer cosas (hacer las tareas, obedecer), más que aprender a conocer o apropiarse de un objeto intelectual. En cuanto a la escritura, se encontró que los estudiantes le dan un valor práctico al aprendizaje de esta, reconociendo que ella es útil para realizar varias actividades en la vida cotidiana, como firmar, hacer las tareas, conseguir un empleo, etc.

En Argentina sobresale una reflexión que propone utilizar la escritura como medio para conocer y explorar la forma cómo los estudiantes se relacionan con el saber (Cartolari y Zambrano, 2013). Desde este punto de vista, los escritos que producen los estudiantes en el marco de su formación, reflejan el sentido y valor que ellos le dan al saber y a la apropiación de este.

En Colombia se registran pocas investigaciones sobre la RAS y las disciplinas escolares en educación básica. La única que sobresale es la del profesor Zambrano (2014) que se mencionó en el planteamiento del problema. En la educación superior se encuentra una investigación realizada en Pereira, Risaralda por Gómez y Alzate (2014), que combinó las perspectivas didáctica y antropológico-sociológica de la RAS, para estudiar cinco dimensiones de la relación con el saber universitario que establecen los estudiantes (sentido, contrato didáctico, importancia del saber, actitudes de estudio y relación afectiva y de identidad con el saber).

Con base en lo expuesto, se puede decir que la investigación concerniente a la RAS tiene sus mayores avances en Europa, especialmente, en Francia; mientras que en los países latinoamericanos, específicamente en Colombia, es aún escasa y requiere de mayor exploración para su consolidación. También, se observa que la mayoría de estudios que se han conducido sobre la RAS acuden a métodos de orden cualitativo como entrevistas semi-estructuradas y a profundidad y balances de saber.

## **Marco Metodológico**

### **Tipo de estudio**

Este estudio es una investigación exploratoria, pues de acuerdo con la revisión bibliográfica realizada, el tema y problema de investigación que se plantean han sido poco estudiados por la investigación educativa en Colombia (Hernández, Fernández y Baptista, 2006). Las investigaciones similares han sido conducidas, en su gran mayoría, en otros países, como Francia, Brasil y Canadá. En este sentido, este trabajo de grado pretende contribuir a la incorporación de la RAS como un marco teórico pertinente para comprender el sentido que tiene para los estudiantes la escuela y el aprendizaje de las disciplinas escolares.

### **Método**

Esta investigación se adscribió en el método biográfico de corte narrativo, en la medida que se obtuvo información sobre la construcción subjetiva de los estudiantes en relación con su experiencia de aprendizaje dentro de la escuela y con las disciplinas escolares, específicamente, con el lenguaje escrito. Se hizo énfasis en conocer lo que los estudiantes aprenden sobre el lenguaje escrito, lo que consideraban fácil, difícil e importante aprender sobre este. Además, se realizó un análisis de corte hermenéutico porque las narraciones de los estudiantes fueron interpretadas a la luz de unas categorías de análisis que se basaron en el marco teórico de la RAS, de tal forma que se lograra develar el significado de dichas narraciones, para captar la relación que los estudiantes establecen con el lenguaje escrito y el sentido que le dan a aprenderlo en lo epistémico y en lo identitario.

### **Sujetos**

Este estudio se realizó con 66 estudiantes (42 niños y 24 niñas) de grado quinto de educación básica, entre los 10 y los 12 años, perteneciente a la institución Nuestra Señora de la Candelaria del Municipio de Candelaria, Valle.

## Técnica de investigación

Como técnica de recolección de información se recurrió al Balance de Saber (*Bilan du Savoir*), diseñada por el equipo ESCOL para estudiar la relación con el saber de los estudiantes (Charlot, 2007). Esta técnica fue validada en la investigación de Zambrano (2014) en estudiantes de grados quinto y noveno de la ciudad de Cali.

El balance de saber consiste en una serie de preguntas que están consignadas en una hoja de papel, que indagan por los aprendizajes de los estudiantes tanto fuera como dentro de la escuela. Consta de dos consignas, la primera es la siguiente:

*“Escribe un texto que narre tus experiencias a partir de las siguientes consignas: Desde que nací, aprendí una variedad de cosas en casa, en la ciudad, en la escuela y en otros lugares: ¿Qué aprendí en estos lugares? ¿Qué es lo más difícil y lo más fácil? ¿Con quién? ¿Qué es lo más importante para mí de todo lo que he aprendido? En estos momentos ¿qué pienso acerca de lo que me puede servir en mi vida todo esto que he aprendido?”*

En la segunda consigna, se amplía la pregunta de qué aprendió en cada una de las disciplinas escolares: ciencias, matemática, lenguaje, ciencias sociales y ciudadanía:

*“En la escuela, qué he aprendido del lenguaje, qué he aprendido de las matemáticas, qué he aprendido de las ciencias, qué he aprendido de ser ciudadano; qué es lo que más me ha costado trabajo aprender, por qué; qué es lo que más fácil aprendo, por qué”.*

A partir de estas consignas, los estudiantes pueden evocar los aprendizajes que han obtenido a lo largo de su trayectoria escolar y de su vida en general. La narración que los estudiantes construyen muestra lo que para ellos posee más y menos sentido en relación con el aprendizaje. En este caso, se hizo énfasis en las narraciones que se refieran al lenguaje escrito. En consecuencia, el balance de saber es coherente con el método de investigación propuesto, y por ende, pertinente para investigar el objeto de estudio de esta investigación y aproximarse así a la comprensión del significado que tiene para los sujetos aprender el lenguaje escrito.

## **Procedimiento**

Las instituciones educativas que participaron en el estudio del profesor Zambrano (2014) fueron siete instituciones educativas del departamento de Valle: una privada de la ciudad de Cali y seis públicas u oficiales (tres instituciones de la Ciudad de Cali; dos instituciones del municipio de Candelaria y una de vereda de este mismo municipio). En total la muestra de estudiantes de las instituciones fue de 645: 354 estudiantes de grado quinto y 291 de grado noveno.

La institución escogida para este estudio en particular fue el Colegio Nuestra Señora de la Candelaria, donde se aplicó el balance de saber a 66 niños. La selección de la muestra obedeció a un muestreo por conveniencia. Todos los estudiantes que participaron en el estudio llenaron un consentimiento informado donde accedieron a participar voluntariamente en el estudio.

Los balances de saber fueron probados en un pilotaje realizado con estudiantes de una institución pública y de una institución privada escogidas para el estudio. Después de esta prueba piloto, las consignas del balance de saber fueron integradas en una sola hoja y no fueron presentadas en hojas separadas como sucedió en el pilotaje.

En la aplicación, los balances de saber fueron diligenciados por los estudiantes en sus aulas regulares de clase. La aplicación se realizó de forma colectiva en cada uno de los grados escogidos. Una vez recolectados los balances de saber, estos fueron transcritos en archivos de Word y almacenados por institución y grado escolar.

## **Análisis de la información**

Para este estudio, se recurrió al análisis de contenido como técnica de análisis de información. El análisis de contenido consiste en clasificar, codificar e interpretar la información recolectada, para describirla ordenadamente de tal forma que sea más fácil darle un sentido a la luz del marco teórico y de los objetivos propuestos en la investigación (Martín, 2010). El análisis de contenido implica un análisis preliminar en el cual se organiza la información y se hace una lectura preliminar de esta para recoger impresiones al respecto. Después de esto, se procede con la codificación de la información, de acuerdo con las categorías definidas por el investigador. En este punto, se debe identificar qué se codificará, esto es, cuál será la unidad de análisis a tener en



cuenta. En el caso de esta investigación fueron las respuestas de los estudiantes en los balances de saber (ver tabla 4 y 5). Posteriormente, con la información ya codificada y clasificada, se proceden a realizar inferencias y a interpretar los datos con base en los propósitos del estudio y en el referente conceptual escogido (Bardin, 2006).

En este sentido, las respuestas que los estudiantes de quinto grado dieron a las cuestiones del balance de saber, fueron analizadas tomando en cuenta las categorías construidas por Zambrano (2014) para los aprendizajes intelectuales y escolares y las categorías construidas para este estudio, de acuerdo a lo antecedentes teóricos y empíricos de la RAS. Las categorías e indicadores construidos fueron congruentes con los objetivos específicos propuestos en la investigación (ver cuadro de reducción metodológica en anexo 1).

Las categorías que se tomaron de la rejilla del profesor Zambrano (2014), se enuncian en la tabla 1. Estas se usaron para analizar las evocaciones de los estudiantes sobre los aprendizajes del lenguaje escrito, esto es, lo qué dicen aprender sobre este.

Tabla 1.

*Categorías de análisis para los Aprendizajes Intelectuales y Escolares sobre el Lenguaje Escrito*

<b>Variable</b>	<b>Indicador</b>	<b>Descripción orientadora</b>
Aprendizajes Intelectuales y escolares sobre el Lenguaje Escrito (AIE)	Evocación de la disciplina en general	Se refiere a que el estudiante expresa aprendizajes generales sobre el lenguaje escrito, ejemplo, “aprendí mucho sobre el lenguaje escrito” “aprendí todo sobre el lenguaje escrito”.
	Evocación de contenidos del lenguaje escrito	Hace referencia a lo que el estudiante dice aprender sobre los contenidos del lenguaje escrito, por ejemplo: ortografía, puntuación, sintaxis.
	Evocación de aprendizajes	Alude a lo que el estudiante dice que aprendió en relación con el lenguaje escrito,

<b>Variable</b>	<b>Indicador</b>	<b>Descripción orientadora</b>
	metodológicos sobre el lenguaje escrito	por ejemplo, planificar y revisar la escritura.
	Evocación e aprendizaje normativos sobre el lenguaje escrito	Alude a las evocaciones en las que el estudiante menciona aprender algo sobre la escritura “bien” “correctamente”.
	Evocación del lenguaje escrito como Herramienta para pensar	Hace referencia a que el estudiante exprese que a través del lenguaje escrito ha aprendido, por ejemplo, a organizar sus ideas

Para el análisis del dominio de lenguaje escrito que demostraron los estudiantes en el balance de saber, se construyeron cinco categorías que se describen en la tabla 2. Tales categorías se escogieron con base en los saberes escriturales que los niños en grado quinto deben dominar, según los lineamientos del MEN (2003) y según los hallazgos del Grupo ESCOL en sus investigaciones sobre la RAS y el lenguaje escrito.

Tabla 2  
*Categorías de análisis para el dominio del lenguaje escrito*

<b>Variable</b>	<b>Categoría</b>	<b>Descripción orientadora</b>
	Construcción de la frase	Alude a la presencia y orden de los elementos que componen una frase: sujeto, verbo y complemento.
	Ortografía	Alude al uso de las reglas propias de la lengua para Componer las palabras.
Dominio del Lenguaje escrito demostrado en la	Concordancia	Hace referencia a la relación de acuerdo entre las palabras que conforman una oración. La concordancia se da entre género, número y persona.

<b>Variable</b>	<b>Categoría</b>	<b>Descripción orientadora</b>
narración (DAE)	Puntuación	Se refiere al uso de signos de puntuación de la lengua que acompañan la composición de las frases.
	Construcción de la frase (sintaxis)	Alude al orden de los elementos que componen una frase: sujeto, verbo y complemento.
	Estructura de la narración.	Hace referencia a la articulación de las ideas en la narración, a través de la conformación de párrafos, de tal forma que sean entendibles por el lector y que comuniquen un mensaje. En este caso, de acuerdo a la consigna que se dio.

El análisis de la facilidad y dificultad que reviste el lenguaje escrito para los estudiantes y de la relación identitaria que estos establecen con él, se realizó a través de las categorías que se muestran en la tabla 3.

Tabla 3

*Categorías de análisis para la facilidad/dificultad y la relación identitaria con el lenguaje escrito*

<b>Variable</b>	<b>Categoría</b>	<b>Descripción orientadora</b>
Facilidad/ dificultad del lenguaje escrito (FDE)	Fácil de aprender	Referencias del estudiante sobre lo fácil que le resulta aprender y comprender los contenidos del lenguaje escrito.
	Difícil de aprender	Referencias del estudiante sobre lo difícil que le resulta aprender y comprender los contenidos del lenguaje escrito.

<b>Variable</b>	<b>Categoría</b>	<b>Descripción orientadora</b>
Relación identitaria con el lenguaje escrito (RIE)	Percepción del estudiante acerca del valor de aprender el lenguaje escrito	Alude al valor que le da el estudiante al aprendizaje del lenguaje escrito, otorgándole un lugar en su universo de aprendizaje y reconociendo el aporte de este para su desarrollo intelectual, social y/o personal.

Se utilizó el programa Atlas. Ti 6.1.2, que permitió organizar y sistematizar los datos de acuerdo con las categorías establecidas en el estudio. El procedimiento consistió en crear una unidad hermenéutica llamada “Análisis de Balances de Saber”, donde se almacenaron las transcripciones de los balances de cada uno de los niños de la institución escogida para este estudio. Una vez realizado esto, se procedió a crear las categorías en el programa en forma de códigos (ver tabla 4 y 5). Cada código se le asignó a la unidad de información que se correspondía con su descripción, facilitando así la organización de los datos y su posterior interpretación.

Es importante mencionar que para cumplir el primer y tercer objetivo, se analizaron las respuestas que tenían que ver con el lenguaje escrito (segunda consigna). Mientras que para el segundo y cuarto objetivo, se hizo un análisis de todo el texto escrito por los estudiantes en respuesta a las dos cuestiones del balance de saber.

Tabla 4  
Códigos asignados a los AIE, FDE y RIE

<b>Categoría</b>	<b>Código</b>	<b>Unidad analizada en el Balance con el Atlas. Ti.</b>
<b>AIE</b>		
Evocación en general del lenguaje escrito.	16.31E	
Evocación de contenidos relacionados con el lenguaje escrito.	16.32E	
Evocación de aprendizajes metodológicos sobre el lenguaje escrito.	16.4E	Frases o párrafos donde se hacía referencia a lo que descrito para cada categoría en las tablas 1 y 3.
Evocación de aprendizajes normativo sobre el lenguaje escrito.	16.5E	
Evocación del lenguaje escrito como ejercicio de pensamiento.	16.6E	
Evocación sobre otros aprendizajes del lenguaje (hablar, expresarse, leer).	15.0	
<b>FDE</b>		
Fácil de aprender.	3.0E	
Difícil de aprender.	3.1E	
<b>RIE</b>		
Percepción del estudiante acerca del valor de aprender el lenguaje escrito.	4.0E	

En relación con los indicadores de los AIE, en el momento de la codificación se creó un nuevo código, el 15.0, para agrupar las evocaciones de los estudiantes sobre otros contenidos del lenguaje (pronunciación, lectura, comunicación, etc.).

Tabla 5  
*Códigos Asignados al dominio del lenguaje escrito.*

<b>Categoría</b>	<b>Indicadores</b>	<b>Código</b>	<b>Unidad analizada en el Balance con el Atlas. Ti.</b>
Construcción de la frase.	Los elementos de la frase se utilizan adecuadamente.	2.1.0	Se analizaron las respuestas que los estudiantes dieron a las dos preguntas del balance de saber.
	Los elementos de la frase no se evidencian o se utilizan en un orden incorrecto.	2.1.1	
Estructura de la narración.	Las ideas se organizan lógicamente en un párrafo y responden a todas las preguntas de la cuestión.	2.2.0	Se analizaron las respuestas que los estudiantes dieron a las dos preguntas del balance de saber.
	Las ideas no se organizan en párrafos, carecen de secuencia lógica y no responden a todas las preguntas de la cuestión.	2.2.1	
Ortografía	Las palabras están escritas adecuadamente.	2.3.0	Se analizó palabra por palabra.
	La escritura de algunas palabras en la narración es inadecuada.	2.3.1	
Concordancia	Las frases presentan coherencia entre persona, género y número.	2.4.0	Se analizó frase a frase de las respuestas dadas a las preguntas del balance de saber.
	Las frases presentan errores entre persona, género y número.	2.4.1	
Puntuación	Uso adecuado los signos de puntuación.	2.5.0	Se analizó el texto escrito en su totalidad para establecer si el uso de la puntuación era correcto o no en el balance.
	Uso incorrectamente los signos de puntuación.	2.5.1	

Durante la codificación de los datos, en las categorías de construcción de la frase y estructura narrativa, se crearon cuatro nuevos códigos: uno para construcción de la frase, que aludía a el uso excesivo de conjunciones como “y” (2.1.2); y tres para estructura narrativa: a) las ideas en el texto se organizan como una lista de respuestas (2.2.2); b) en el texto se divide cada pregunta de la cuestión y se responde con una frase simple y corta (2.2.3); y c) las preguntas se responden con frases cortas organizadas como preguntas (2.2.4).

## **Resultados**

En este apartado, se presentan los hallazgos del estudio tomando en cuenta los cuatro objetivos propuestos en él. Así, se inicia con la exposición de los resultados relacionados con los aprendizajes intelectuales y escolares relacionados con el lenguaje escrito que evocaron los estudiantes en los balances de saber. Luego, se presentan los hallazgos sobre el dominio del lenguaje escrito demostrado por los estudiantes en los mismos. Después, se exponen los hallazgos concernientes a lo que los estudiantes consideran fácil y difícil de aprender del lenguaje escrito. Y finalmente, se culmina con la presentación de los resultados concernientes a la relación identitaria que los estudiantes establecen con el lenguaje escrito.

### **Aprendizajes intelectuales y escolares evocados en relación con el lenguaje escrito (AIE: ¿Qué?)**

Para este objetivo se analizaron las evocaciones relacionadas con el lenguaje escrito que los estudiantes de grado quinto realizaron en la escritura del balance de saber (qué dicen aprender). En primer lugar, este análisis mostró que los estudiantes evocaron, en mayor medida, contenidos específicos sobre el lenguaje escrito (16.32E), encontrándose un total de 22 evocaciones, que giraron en torno al aprendizaje de palabras, ortografía, signos de puntuación, figuras literarias y tipos de textos. Algunas expresiones fueron:

- “Yo e aprendido de del lenguaje escrito cosas como los sinónimos los signos de puntuación etc” (P66: M0315436).

- “(...) yo a aprendido en el lenguaje escrito el uso de la g y j” (P58: M0315415).
- “(...) eaprendido a hacer cuentos, mitos, leyendas, yhipérbole(P47: M0315386).
- “(...) y en español aprendipersonificacion poemas metáforas” (P16: H0315395).

En segundo lugar, se observaron 12 evocaciones sobre la disciplina en general (16.31E), que no hacían referencia específica a ningún contenido del lenguaje escrito:

- “en la escuela en lenguaje aprendia escribir” (P40: H0315429)
- “en el lenguaje aprendí a escribir todas la palabras” (P41: H0315431)

En tercer lugar, se encontró sólo una evocación relacionada con aprendizajes normativos sobre la escritura (16.5E):

- “(...) e aprendido aprendi a como escribir y leer muy bien” (P 3: H0315373).

En cuarto lugar, no se encontraron evocaciones sobre aprendizajes metodológicos de la escritura (16.4E): planear, revisar, desarrollar escrito. Así como tampoco se observaron evocaciones sobre el lenguaje escrito como herramienta para facilitar el pensamiento (16.6E).

Finalmente, se debe mencionar que se observaron 27 evocaciones referidas a aprendizajes relacionados con otros aspectos del lenguaje (15.0). Por ejemplo, se encontraron evocaciones referidas a la lectura, a la pronunciación de las palabras y al aprendizaje de una segunda lengua. Algunas expresiones fueron:

- “(...) del lenguaje e aprendido a pronunciar las palabras bien” (P49: M0315392)
- “(...) y en el lenguaje e aprendido a leer (P51: M0315394).



- “En la escuela aprendi mucho del lenguaje demaciado en el lenguaje aprendemos a leer y a pronunciar bien” (P27: H0315412)
- “yo en mi escuela aprendi a blar ingles” (P14: H0315390)

En síntesis, se observaron pocas evocaciones sobre los aprendizajes intelectuales relacionados con el lenguaje escrito en los balances de saber de los estudiantes (Ver tabla 6). Así como se encontró que las evocaciones generadas por los estudiantes sobre el lenguaje escrito fueron cortas y carecieron de elaboración y profundidad.

Tabla 6

*Síntesis de evocaciones encontradas para los aprendizajes intelectuales y escolares*

<b>Indicador</b>	<b>Evocaciones</b>
Evocación en general del lenguaje escrito	10
Evocación de contenidos relacionados con el lenguaje escrito	22
Evocación de aprendizajes metodológicos sobre el lenguaje escrito	1
Evocación de aprendizajes normativo sobre el lenguaje escrito	1
Evocación del lenguaje escrito como ejercicio de pensamiento	0
Evocación sobre otros aprendizajes del lenguaje (hablar, expresarse, leer)	27

### **Dominio del lenguaje escrito demostrado en la narración de los balances de saber (DAE: ¿Qué?)**

Para este objetivo se analizó el dominio del lenguaje escrito que los estudiantes de grado quinto mostraron en la escritura de los balances de saber. Este análisis se realizó a partir de 5 categorías, que fueron: ortografía, puntuación, concordancia, construcción de la frase y estructura narrativa, para las cuales se construyeron unos indicadores (ver tabla 5 en apartado anterior).

Respecto a la ortografía, se encontraron 841 errores en los balances de saber. Un promedio de 13 errores por estudiante. Como lo muestra la Tabla 7, los errores más frecuentes y comunes en los estudiantes fueron: a) escribir palabras con consonantes erróneas; b) escribir las

palabras como suenan al pronunciarlas; c) omitir tildes; y d) juntar palabras que deben ir separadas.

Tabla 7

*Ejemplos de errores de ortografía encontrados en el balance de saber*

<b>Tipo de Error de ortografía</b>	<b>Ejemplo</b>
escribir palabras con consonantes erróneas	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>debolber</i></li> <li>• <i>conprencibo</i></li> <li>• <b><i>división</i></b></li> </ul>
escribir las palabras como suenan al pronunciarlas	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>copradon</i></li> <li>• <i>palla</i></li> <li>• <i>aguelo</i></li> </ul>
Omitir tildes	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>multiplicacion</i></li> <li>• <i>ingles</i></li> <li>• <i>faciles</i></li> <li>• <i>matematicas</i></li> <li>• <i>aprendi</i></li> <li>• <i>enseño</i></li> </ul>
Juntar palabras que deben ir separadas.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>lomas</i></li> <li>• <i>quenecesita</i></li> <li>• <i>estemomento</i></li> <li>• <i>avalorarlos</i></li> <li>• <i>hablarcuando</i></li> <li>• <i>hastaqueaquiestoy</i></li> </ul>

En cuanto a la puntuación, se encontró que sólo 5 estudiantes hicieron un uso adecuado de los signos de puntuación para separar y finalizar las frases de sus escritos, como se ilustra en las siguientes respuestas:

*“(...) Tambiene aprendido en la casa a lavar ropa, a lavara platos, a ser aseo a mi casa. Lo mas importante entodo lo que aprendido es ser muy buena ciudadana. Lo que mas me puede servir en mi vida en todo lo que he aprendido en la escuela es rendir bien academicamente para llegar a hacer una profecional” (P46: M0315381)*

*“Yo aprendi a respetar a los adultos, a obedecer amis padres, arespetar las cosas ajenas y arespetar a mis profesores. Además, con mis padres aprendi el respeto” (P38: H0315427)*

*“En la escuela me enseñaron a leer, escribir, sumar y multiplicar. Igual nos educan para ser alguien echo y derecho enmi futuro”. (P25: H0315406)*

Por otra parte, se observó que en 61 estudiantes presentaron dificultades en el manejo de la puntuación. De estos estudiantes, 36 no utilizaron ningún signo de puntuación para separar y finalizar sus frases, como se observa a continuación:

*“Desde que nací aprendí muchas cosas maravillosas con mi mamá aprendí a caminar y cuando fuy creciendo comprendia como era la vida y en la casa aprendia a se huevo desde los 7 años en la escuela era muy amigable como eh la escuela o como la calle fuy comprendiendo los valores de la responsabilidad y en la escuela me gusto mucho el area de matematicas, y fuy creciendo poco a poco hastaqueaqui estoy en 5° y con mas vida todas las noches antes de dormir le reso a Jesus que me de cada dia mas vida”.(P27: H0315412)*

*“Lo aprendi con mi profe desde pequeño a notirar basura al suelo que es importante cuidar la naturalesa reciclando notirando basura al suelo un dia yo vi a un pájaro muerto por micasa porque abiacomido un bicho quehabia comido basura y se murió” (P28: H0315413)*

24 estudiantes utilizaron los signos de puntuación de forma incorrecta, por ejemplo, colocar comas donde van puntos y viceversa; o poner puntos donde no es necesario, tal como se muestra a continuación:

*“En la escuela he aprendido ala matemática. Porque megusta mucho y lacienciasmegusto, por los mocrosopia que emos vistos tegidos celulares, y e aprendido hace un buen ciudadano reciclando por las calles en la casa e aprendia a hacer oficios varios”* (P20: H0315399)

*“(…) lo que mas me cuensta trabajo aprender es la matematicas lo que masfacilaprendo es lo de tecnologia. por que la profe nos explica y, yo pongo atencio y despues ella nos dice metacen, donde les dije y entonces yo hago el esfuerzo de aprender mas sobra la tecnología”.* (P49: M0315392)

En relación con la concordancia, se analizó la construcción de las frases y se observó que 80 frases en los balances de saber presentaban inconsistencias en la coherencia entre persona, género y número. Como se observa en las siguientes expresiones:

- *“(…) lo que mas me cuensta trabajo aprender es la matematicas lo que masfacil aprendo es lo tecnología.”*(P49: M0315392)
- *“(…) de las ciencias e ha prendido que se de jamos un pan con gotas de agua y lo me temos en una bolsa con aire poco apoco le salen hongo”* (P33: H0315420)
- *“(…) lo mas facil, matematicas porque lo utilizo en la vida diaria”* (P19: H0315398)
- *“(…) lomas importante que me a servido es los valores.”* (P12: H0315388)

En cuanto, a la construcción de la frase, se observaron las frases construidas en las respuestas que dieron los estudiantes a las dos cuestiones del balance de saber. Fueron en total

132 respuestas, de las cuales 38 (19 estudiantes en promedio) presentaron frases construidas adecuadamente, es decir que poseían todos los elementos que deben componerlas (sujeto, verbo y predicado) y estos estaban ordenados adecuadamente. A continuación se presentan algunos ejemplos:

- *“Yo aprendi a respetar a los adultos, a obedecer amis padres, arespetar las cosas ajenas y arespetar a mis profesores. el respeto para mi es lo mas importante.”(P38: H0315427)*
- *“Desde que nacie aprendido muchas cosas, en la casa me enseñan los valores y e aprendido a lavar la ropa los platos y a hacer otras cosas que me pueden servir cuando sea grande” (P 7: H0315380)*
- *“desde que naciaprendi a cuidar la ropa, aprendi a cilbar, a abisar para ir al baño, a caminar, a veveragua, a amarrarme los cordones. todo esto me lo ha enseñado mi madre querida (P 2: H0315372)*

Por su parte, 94 respuestas (47 estudiantes en promedio) presentaron errores en la construcción de la frase, al omitir algunos elementos de la frase o cocarlos en un orden inadecuado:

- *“mas me gusta la matematicas porque yo ser un contados por eso megusta me lo enceño mi profesora”( P18: H0315397)*
- *“a leer y escribir y contar, com mis padres, es para poder sacarme a delante, para tener un buen futuro” (P41: H0315431)*
- *“aprendi mi casa sobre valores pues como ser educado en mi colegio aprendo diferentes clases de cosas por que me dan diferencia de materias yo aprendi esto con mis profes y en mi casa con mis papitos y hermanos y mi madre. Lo mas importante aprendo en la escuela para el bien mio por que lo que aprendi en mi escuela mas adelante me va a sevir y boy a cumplir mis metas y pocibilidades y sueños” (P66: M0315436)*

- *“desde que naci he aprendido valore, lavar ropa, lavar losa, hacer oficion ¿Quien me lo enseño? mis padres de casa que es lo mas importante que es la responsabilida, y el respeto haci los demas. ¿para que me puede servir? para muchas cosas cuando yo cresca o cuando tenga un trabajo” (P49: M0315392)*

En las respuestas con frases inadecuadamente construidas también fue posible observar algunas frases que presentaban un excesivo uso de conjunciones, específicamente de la “y”, como se ilustra en los siguientes ejemplos:

- *“desde que nasia prendido asear la casa y alabar la ropa y a prendido a visa para ir al baño y a caminar y en la escuela aprendi a las materias y en la calle aprendi a jugar y a beber y en otro lugar e aprendido a respeta y a jugar con mis amigos y a estudiar” (P10: H0315371)*
- *“En la escuela que he aprendido fue en la alfonsolopezpumarejo, y que he aprendido de las matematicas de las matematicayó he aprendido a rrestar, sumar, dividir, y multiplicar, y de ser ciudadano es que llo en mi ciudad soy un buen niño, y lo que mas me ha costado, trabajo, es, cumplir con mis tareas, y que es lo que masfacil aprendo por, es la materia de matematicas”. (P11: H0315385)*
- *“en mi casa aprendi sobre valores pues como ser educado y en mi colegio aprendo diferentes clases de cosas por que me dan diferencia de materias yo aprendi esto con mis profes y en mi casa con mis papitos y hermanos y mi madre. ylo mas importante es lo que aprendo en la escuela para el bien miopor que lo que aprendi en mi escuela mas adelante me va a sevir y boy a cumplir mis metas y pocibilidades y sueños” (P66: M0315436).*

Finalmente, respecto a la estructura de la narración, se encontró que todos los estudiantes respondieron por separado las dos cuestiones del balance de saber y ninguno construyó una narración completa basada en ambas cuestiones. De las respuestas dadas por los estudiantes a las

cuestiones, se encontró que 126 (alrededor de 63 estudiantes) no tenían una estructura narrativa: las ideas carecían de una secuencia lógica, no se organizaban en párrafos y no respondían a cabalidad con las preguntas realizadas. Como por ejemplo:

- *“La física es facil porque nomas hyaque correr jugar saltar brincar etc  
En lenguaje emos aprendido ingles y en español los mitos leyendas fabulas etc  
enmatematicasraiz cuadrada rais cubica figuras geometricas y mas” (P55: M0315408)*
- *“en la escuela eaprendido muchas cosas que yo se que eso mevaservir para muchas cosas como la matematica la ciencia el lenguaje yo se quetodoloqueestoi asiendo durante todo elaño para ser una doctora meva servir yno se me olvida ser siudadanotanbienespatedemivida” (P60: M0315425).*
- 
- *“cuando naci mi mamá me dio mucho cariño y mi papá se puso muy feliz cuando se dio cuenta que havia nacido una niña y cuando me sacaron de la Barrigita las doctoras le dijeron que estaba otro niño adentro en la Barrigita y mi papá se puso mas feliz”(P53: M0315404)*

En el primer ejemplo, el estudiante sólo respondió dos partes de la segunda cuestión: la que indagaba sobre qué era lo más fácil de aprender y la que preguntaba sobre lo aprendido en lenguaje y matemáticas. Además, separa las oraciones y no las articula en un párrafo. En el segundo ejemplo, el estudiante sólo respondió la parte que indagaba sobre la utilidad de lo aprendido en la escuela y las ideas no están expresadas en un orden lógico. Por último, en el tercer ejemplo, el estudiante no responde a ninguna de las preguntas de la primera cuestión.

En esta misma línea, fue posible observar que algunas respuestas a las cuestiones eran listas de frases (un total de 36); otras enunciaban las preguntas y respondían con una frase corta (5 en total); y otras formularon las respuestas como preguntas (4 en total). A continuación, se presentan ejemplos que ilustran cada uno de los hallazgos mencionados:

*“tantas cosas pero solo puedo decirte algunas*

*1. que cuantas mas veces te caigas mas veces aprendes si te caes te aprendes a parar*

2. *que la vida no es fácil si no la quieres vivir*
3. *que todas las personas no nacen perfectas que todas tienen un problema*
4. *en mi escuela aprendí que tu naces inteligente una vez recuerdo que jugaba ala escuelita y hice una división en eso estaba sola en la parte de atrás de mi casa y en eso no estudiaba pero mira así es*
5. *y e aprendido un arte y una pasión el dibujo y ser maestra*
6. *que los sueños se cumple con esfuerzo y dedicación*
7. *y que hay muchas personas buenas en el mundo” (P59: M0315419)*

*“A) desde que nací ¿Qué aprendí?*

*R// aprendí a caminar, hablar*

*¿con quien?*

*R// con mi mamá y mis tías*

*¿Que es lo más importante para mí en todo esto que he aprendido?*

*R// la responsabilidad y los valores*

*¿Que pienso acerca de lo que me puede servir en mi vida todo esto que he aprendido*

*R// para saber más, ser mejor persona, y responsable” (P44: M0315375)*

*“¿Aprendí a caminar y a jugar a estudiar a compartir con mis amigos con mi hermano y mi mamá. Y mi Padre?*

*¿con todos y más con mi amigos y papás y mamá?*

*“¿A estudiar por que eso me sirve en mi vida sin estudiar no puede ser alguien en la vida?” (P62: M0315430)*

Sólo en seis respuestas a las preguntas del balance de saber, se encontró que los estudiantes organizaron lógicamente las ideas, las estructuraron en párrafos y respondieron a cabalidad las preguntas realizadas, tal como se ilustra a continuación:

- *“Del lenguaje he aprendido muchas cosas como los medios de comunicación, la escritura los mitos y leyendas los sinónimos y antónimos y por todas esas cosas que me han enseñado me siento muy orgullosa. de las matemáticas he aprendido mucho*



*conocimientos he aprendido el uso del transportador, potenciación, radicación y muchas cosas más. De ciencia la naturaleza, los vegetales lode la celula y más cosas. De ser ciudadano e aprendido a ser un buen estudiante y me siento muy orgullosa de ser así como soy.*

*Lo que mas trabajo me a costado aprender es no hablar tanto en el salón por queabebes mis compañeras me desconcentran y enpiezo a hablar. Lo masfacil para mi es la matematica y español porque en matematica me encanta dividir y los fraccionarios y en español me encanta leer mucho y es muy bueno leer y tambien aprender los medios de comunicación” (P65: M0315435)*

- *“yo e aprendido de de lenguaje a escribir, los sinónimos los signos de puntuación etc. de matematicas los numeros naturales y medición de angulosradicación y potensiacion etc. de ciencia e aprendido sobre como se clasifican los reinos de la naturaleza como el reino monera protista etc. tambien e apredido de ciencia sobre como se clasifican los animales etc. lo que e aprendido desersiudadano es que uno debe de cuidar el planeta tierra y pues que uno debe de ser colaborador y no tirar muchos papeles al piso que algún tiempo no vamos a tener agua y poreso no debemos contaminar los ríos ni los bosque. lomasdificil delo que me atocado aprender es todas las clases de reinos por que uno tiene que diferenciar y aprenderse los consetos por eso. lomasfacil es la materia de matematicas por que como la medicion de angulos apenas es medir y lla”(P66: M0315436)*

En síntesis, el análisis de la escritura en los balances de saber muestra que existen dificultades en el dominio del lenguaje escrito por parte de la mayoría de estudiantes de grado quinto. Los errores en la puntuación y ortografía, al igual que en la construcción de las frases y en la estructuración de ideas muestran que los estudiantes aún no se apropian profundamente de saberes que en su ciclo escolar ya tendrían que dominar como más solvencia. Los estudiantes que demostraron un dominio de algunos saberes escriturales lo hicieron en relación con la estructuración de las ideas, la construcción de las frases y la concordancia. Las falencias en ortografía y puntuación fueron generales.

### **Facilidad y dificultad del lenguaje escrito (FDE).**

En relación con lo que los estudiantes consideran fácil y difícil de aprender sobre el lenguaje escrito, se observó que hubo dos evocaciones que consideraban los contenidos del lenguaje escrito como difíciles de aprender.

- *“Me a costado mucho trabajo aprende a ler y escribir las comas puntos y palabras no entiendo”* (P40: H0315429)
- *“(…) muy duro escribir por que no puedo escribir rápido y siempre me queda malo el párrafo”* (P12: H0315388)

No se encontró ninguna evocación que considerara el lenguaje escrito como fácil de aprender.

### **Relación identitaria con el lenguaje escrito (RIE)**

El análisis de los balances de saber mostró que hubo muy pocas evocaciones, dos en total, que hicieron referencia al valor e importancia del lenguaje escrito para los estudiantes. Estas evocaciones fueron:

- *“yo aprendi en la escuela lenguaje y la escritura es importante para mi para comunicarme y expresarme con otros”* (P4: H0315376)
- *“me gustainbentar cuento narativos megusta el genero lirico dramático para expresarme en lo que siento y pienso muy importante escribir por eso”* (P22: H0315402).

En ambas evocaciones, los estudiantes expresan el valor que tiene el lenguaje escrito para la comunicación con otros y la expresión de ideas o emociones.

En general, no hubo evocaciones donde los estudiantes manifestaran que les gusta o interesa la escritura o que reflejaran el valor de esta para sus vidas (en lo personal, en lo

intelectual o en lo social). Este resultado también se hace evidente en las dificultades que estos demostraron en el dominio del lenguaje escrito y en las pocas evocaciones que se observaron sobre el mismo.

### Co-ocurrencias entre los AIE y los DAE

El análisis de los datos permitió encontrar que hubo estudiantes que aunque manifestaron aprender a escribir y evocaron algunos contenidos aprendidos sobre la escritura, no demostraron un dominio de los saberes escriturales en la escritura del balance de saber (Ver tabla 8). Así por ejemplo, se observa 6 estudiantes que manifestaron haber aprendido a escribir, pero presentaron dificultades en la construcción de la frase, al hacer un uso incorrecto de los elementos para construirla. Otros estudiantes que evocaron aprendizajes sobre la escritura en general y de contenidos específicos, si demostraron un dominio de los elementos que manifestaron haber aprendido.

Tabla 8

*Co-ocurrencias entre los AIE evocados y el dominio demostrado del lenguaje escrito.*

<b>Evocaciones de los AIE</b>	<b>Evocaciones de la disciplina en general</b>	<b>Evocaciones de contenidos sobre el lenguaje escrito.</b>
<b>Indicadores de dominio</b>		
Uso incorrecto de los elementos de las frases.	6	11
Carencia de estructura narrativa.	7	13
Ortografía incorrecta	10	22
Uso inadecuado de los signos de puntuación	5	13
Uso adecuado de los elementos para construir la frase	3	8
Estructura narrativa.	0	2
Uso adecuado de los signos de puntuación	1	3

### Co-ocurrencias entre los DAE

Al comparar el dominio mostrado por los estudiantes en la escritura (ver tabla 9), se encuentra que los tres estudiantes que presentaron las ideas en forma organizada y con secuencia lógica hicieron uso adecuado de los elementos para construir la frase, pero uno de ellos presentó dificultades en la puntuación y todos presentaron errores en la ortografía. Los estudiantes cuya escritura careció de estructura narrativa hicieron un uso incorrecto de los elementos de la frase, de los signos de puntuación y de la ortografía, aunque se observaron algunos (16 estudiantes) que a pesar de presentar falencias en la estructuración de las ideas en el balance, hicieron un uso adecuado de los elementos para construir la frase.

Tabla 9.

*Comparación entre las categorías de dominio del lenguaje escrito*

<b>Indicadores de dominio (DAE)</b>	<b>Estructura narrativa adecuada</b>	<b>Carencia de estructura narrativa</b>	<b>Uso adecuado de los signos de puntuación</b>	<b>Uso inadecuado de los signos de puntuación</b>	<b>Ortografía incorrecta</b>
Uso adecuado de los elementos para construir la frase	3	16	1	18	19
Uso incorrecto de los elementos de las frases.	0	47	1	46	17
Estructura Narrativa			2	61	3
Carencias de estructura narrativa			2	1	63
Uso adecuado de los signos de puntuación					5
Uso inadecuado de los signos de puntuación					61

Por último, los estudiantes que hicieron evocaciones sobre la dificultad del lenguaje escrito y aquellos que evocaron el valor comunicativo que para ellos tenía la escritura en la relación identitaria, mostraron dificultades en el dominio escritural de la construcción de la frase, la estructura narrativa, la puntuación y la ortografía.

### **Discusión y conclusiones**

Este estudio tuvo como propósito conocer la acción-actividad relación al saber que los estudiantes de quinto grado de educación básica de la institución Nuestra Señora de la Candelaria sostenían con el lenguaje escrito. Para esto, se describieron los AIE sobre el lenguaje escrito evocados por los estudiantes en el balance de saber; se identificó el dominio del lenguaje escrito demostrado por los estudiantes en la escritura del balance; se identificó que consideraban más fácil y más difícil de aprender sobre la escritura y, finalmente, a partir de lo evocado en los escritos y la escritura demostrada, se derivaron elementos que informaran sobre la relación identitaria con el lenguaje escrito.

La investigación partió de dos supuestos: a) los estudiantes que dicen haber aprendido los saberes escriturales y demuestran un dominio de estos en las narraciones realizadas en los balances de saber, probablemente, mostrarán que le han encontrado un valor y un sentido a aprender la escritura en la escuela, vinculándolas con las relaciones con otros y con ellos mismos y considerándola importante para sus aprendizajes; b) los estudiantes que no evocan haber aprendido saberes relacionados con el lenguaje escrito y demuestran dificultades en el dominio de los saberes escriturales en los balances de saber, probablemente, mostrarán que no le han encontrado un valor y un sentido a aprender la escritura en la escuela.

Respecto a la primera hipótesis, se puede decir que esta no se cumplió a cabalidad, pues se observó que los estudiantes que expusieron un dominio de algunos saberes escriturales, como construcción de la frase, concordancia y estructura narrativa, mostraron vacíos en puntuación y ortografía, y no necesariamente realizaron evocaciones profundas y elaboradas sobre sus aprendizajes en el lenguaje escrito. En algunos casos evocaron aprender la disciplina en general o aprender algún contenido específico sobre esta (aprender a narrar, aprender ortografía, etc.).

Asimismo, estos estudiantes no hicieron referencia explícita a la utilidad o valor que reviste la escritura para ellos en sus vidas o desempeño escolar.

De lo anterior, se puede afirmar que los estudiantes que expusieron un dominio de algunos saberes escriturales muestran una relación epistémica más consolidada con el lenguaje escrito, pues demostraron una apropiación de los saberes del mismo, que les permite expresar sus ideas; así como mostraron que podían movilizarlos para cumplir con la consignas del balance de saber. Según los hallazgos de autores como Charlot (2008); Bautier (1997, 2002); Ireland et al. (2005); y Perrier (2005), una relación epistémica consolidada es característica de estudiantes para quienes aprender a escribir tiene un valor en la relación con ellos mismos, con los otros y con el mundo. Sin embargo, los datos no permitieron caracterizar a profundidad cómo es la relación identitaria de estos estudiantes con la escritura, ni afirmar a cabalidad lo que el supuesto establecía.

También, se observaron estudiantes que hicieron referencia al lenguaje escrito como un saber importante para la comunicación con otros. Estos estudiantes evocaron aprender la disciplina en general, algunos contenidos de esta y exhibieron algunos falencias en el momento de escribir (dificultades en la ortográfica, en la construcción de las frases y en la estructura de la narración). En consecuencia, se notó que estos estudiantes dicen haber aprendido algunos saberes sobre la escritura y considerarlos importantes, pero en su escritura demostraron una falta apropiación de los elementos que dicen aprender, evidenciándose así una incongruencia entre lo que dicen y lo que hacen. Esto, desde el punto de vista de Charlot (2008); Bautier (1997, 2002); Bautier y Rochex (2003); y Perrier (2005) indicaría que los estudiantes aún no vinculan significativamente el saber escritural a sus expectativas, a la relación consigo mismos y con el mundo. Sólo evocan contenidos que recuerda haber visto en clase y cuya importancia ha sido tal vez mencionada por el profesor en las situaciones de aprendizaje.

Por otra parte, se puede decir que los hallazgos encontrados en este estudio soportan, en mayor medida, el segundo supuesto; pues, primero, se observaron muy pocas evocaciones, por parte de los estudiantes, de aprendizajes referidos al lenguaje escrito. De hecho, la tendencia general fue a no evocar ningún contenido sobre el mismo. Segundo, el dominio de saberes escriturales por parte de los estudiantes presentó vacíos y dificultades importantes para su ciclo

escolar, sobre todo, se notaron falencias en la estructuración de ideas, construcción de frases y puntuación. Esto, más las pocas referencias de facilidad o dificultad respecto a los contenidos del lenguaje escrito y las pocas evocaciones sobre la importancia o utilidad de aprenderlo para sus vidas y desempeño académico, sugeriría que el lenguaje escrito no está ocupando un lugar importante en el universo de aprendizajes de la mayoría de los niños de quinto grado de este estudio, esto es, no reviste un valor para ellos y no le han encontrado un sentido, que oriente sus aprendizajes.

Al profundizar en lo encontrado, se observa que las pocas evocaciones que hubo en relación con el lenguaje escrito carecían de profundidad y elaboración. Los estudiantes simplemente, nombraron contenidos precisos o generales sobre la escritura, que parecían obedecer más a una recuperación memorística, que a un saber construido con sentido. Estas evocaciones sobre los aprendizajes del lenguaje escrito no estuvieron relacionadas entre sí, ni acompañadas del contexto en el que se aprendieron: sin el porqué y el para qué. Asimismo, las dificultades y vacíos que se evidenciaron en el dominio del lenguaje escrito en los balances de saber: frases con elementos incompletos; carencia de respuestas con ideas organizadas, predominio de listas para responder las cuestiones, errores de ortografía, concuerdan con la ausencia de evocaciones sobre lo aprendido en el lenguaje escrito, y ponen de manifiesto que el dominio de la escritura, que la relación epistémica con esta, es una tarea pendiente en la mayoría de los estudiantes de la institución estudiada.

Estas dificultades en la relación epistémica con el lenguaje escrito, sugerirían, de acuerdo con los planteamientos de Bautier (1997, 2002); Perrier (2005); y Brossaies y Terrise (2007) que los estudiantes de grado quinto de este estudio no han establecido una relación identitaria fuerte con el lenguaje escrito. Este no parece estar anclado las experiencias cotidianas de los estudiantes, ni revestir ningún interés para sus asuntos personales, intelectuales o sociales, por lo que aún no habría una relación de sentido con los contenidos del lenguaje escrito. A este respecto, por ejemplo, los datos muestran que los estudiantes no relacionan el lenguaje escrito con el desarrollo del pensamiento, es decir, no lo reconocen como un elemento fundamental y valioso para organizarlo y complejizarlo, así como tampoco reconocen su importancia para construir saberes sobre sí mismos, sobre las otras disciplinas y sobre el mundo en general. Esto se sustenta, por un lado, en lo mencionado, sobre los vacíos escriturales observados en la

narración; y por otro lado, en la carencia de evocaciones de los estudiantes en los indicadores sobre el lenguaje escrito como una herramienta para ejercitar el pensamiento.

Desde el punto de vista de la RAS, la débil relación epistémica e identitaria encontrada en los estudiantes de quinto grado, también tendría que ver con la forma cómo los estudiantes se relacionan con las situaciones de aprendizaje que impone la escuela. Los estudiantes, según Perrier (2005); Bautier (1997, 2002, 2005) que no evocan sus aprendizajes en la escritura, que presentan vacíos en la escritura y que realizan pocas referencias al valor de aprender a escribir, suelen interpretar la experiencia escolar más en términos de duración y obligación, donde se aprenden las “cosas que el profesor dice”, que en términos de actividad intelectual que requiere dedicación, deseo y sentido y que está vinculada con las relaciones que se establecen con ellos mismos, con los otros y con el mundo. De hecho, en el análisis realizado por Zambrano (2014) de las figuras de aprendizaje en este mismo grupo de estudiantes, se encontró que los niños daban más valor a lo que aprendían por fuera de la escuela que a los aprendizajes intelectuales sobre las disciplinas escolares. Desde este modo, ellos evocaron en mayor medida y como más importantes los aprendizajes relacionales y afectivos (aprender a ser honesto, a ser solidario) y los aprendizajes de la vida cotidiana (lavar, cocinar, ayudar en la casa) que tenían con sus padres y amigos.

En esta investigación no se obtuvieron datos específicos sobre la manera cómo los estudiantes se relacionan con las situaciones de aprendizaje en la escuela, pero los hallazgos de Zambrano (2014), las pocas evocaciones sobre la escritura (de contenidos, de importancia y de facilidad y dificultad) y la poca profundidad de las evocaciones encontradas en el presente estudio, indican que los saberes que enseña la escuela, en este caso, los del lenguaje escrito, parecen estar alejados de la experiencia de vida de los sujetos y de lo que ellos consideran valioso de aprender.

Es importante mencionar que dada la edad y el grado escolar de los estudiantes del estudio, se consideró que las referencias a la dimensión identitaria del lenguaje escrito, tal vez no serían muy elaboradas porque la identidad de los sujetos y sus proyecciones futuras están en plena construcción. No obstante, sí se esperaba encontrar más referencias a los aprendizajes sobre el lenguaje escrito y al valor que estos tienen para el sujeto. Referencias que sí se



encontraron en el estudio de Zambrano (2014) sobre la misma población, por ejemplo, para otras disciplinas como la matemática, donde algunos estudiantes manifestaron que era fácil de aprender e importante de saber porque les sería útil para “atender” las tiendas de sus familias.

Aquí se evidencia, la influencia de las características del entorno social y familiar para encontrarle un sentido al saber escolar (Bautier, 2001, Charlot, 1997, 2007, 2009), pues las tiendas son algo común en municipios de Colombia y son un negocio familiar, que facilita encontrarle un valor práctico al saber, en este caso de las matemáticas. Para el caso de este estudio, las pocas evocaciones sobre el lenguaje escrito y su importancia, y los vacíos observados en su apropiación, permiten pensar que quizás en las interacciones cotidianas que los estudiantes sostienen con su contexto social y familiar no se presentan situaciones donde ellos puedan encontrar un motivo que facilite otorgar un sentido al aprendizaje de la escritura en sus vidas. La existencia del sentido es necesaria para que el sujeto se disponga a aprender un saber y pueda movilizar los recursos (cognitivos, emocionales, materiales) que sean necesarios para apropiarse de este y construir una relación epistémica e identitaria con él. Encontrar el sentido implica que el saber se relacione con los aspectos de la vida del sujeto: su historia particular, sus expectativas y propositos, su red de relaciones con los otros y con el mundo (Bautier, 1997, 2002; Charlot, 1997, 2008).

Por otro lado, autores como Bautier (2001, 2005); y Rochex (2003) han planteado que para que los estudiantes comiencen a establecer una relación identitaria y epistémica con la escritura ellos deben reconocer que el lenguaje oral implica unas reglas distintas a las del lenguaje escrito. Según estos autores, ese reconocimiento se propicia en las prácticas de enseñanza de la escritura que tienen lugar en el aula de clase, y que son complementadas con tareas en casa que involucren el entorno familiar. A este respecto, las dificultades encontradas en la puntuación y la ortografía, específicamente, los errores donde los estudiantes no colocaban puntuación y donde escribían las palabras como se pronuncian en el lenguaje oral, muestran que la transición necesaria entre el lenguaje oral y el lenguaje escrito no se ha realizado del todo en los estudiantes de este estudio.

Lo anterior y varias evocaciones que se observaron en los estudiantes en las que se aludió a los aprendizajes sobre el lenguaje oral: hablar bien y su importancia, permiten inferir que en los estudiantes de esta investigación el ejercicio del lenguaje oral predomina sobre la práctica del

lenguaje escrito, lo que llevaría a pensar que las practicas escolares relacionadas con la escritura no están facilitando la distinción entre el lenguaje oral y el lenguaje escrito, así como no están promoviendo la apropiación de este último, y por ende, no están facilitando que se le encuentre a un valor y un lugar a los saberes de la escritura en el universo de aprendizaje de los estudiantes.

Con base en lo mencionado, se puede decir que la RAS que la mayoría de estudiantes de grado quinto de este estudio establecen con el lenguaje escrito no está consolidada, es débil tanto en su dimensión epistémica, como en su dimensión identitaria. En lo epistémico porque aún hay vacíos importantes en el dominio de saberes escriturales, cuya apropiación debería estar consolidada (ejemplo: construcción de la frase y puntuación); además, los estudiantes no evocaron aprendizajes sobre el lenguaje escrito y cuando los evocaron, en algunos casos, se observó que lo que decían haber aprendido no lo demostraban en la escritura del balance de saber. Esta debilidad en lo epistémico y las pocas referencias a la importancia que revisten los saberes de la escritura para su vidas y experiencias, evidencia una relación identitaria que está poco consolidada, pues la gran mayoría de estudiantes en esta investigación no han encontrado un por qué (móvil) y un para qué (fin) aprender y dominar los saberes del lenguaje escrito, esto es, no han podido darle un sentido que permita que estos saberes contribuyan a su construcción como sujetos y logren ser incorporados a su universo de aprendizajes para ser movilizados cuando sea necesario (Bautier, 1997, 2002, Bautier y Rochex, 1997; Perrier, 2005; Rochex, 2003).

La falta de consolidación de una relación identitaria con la escritura es un asunto que debe llamar la atención de la escuela y de los maestros, dado que el lenguaje escrito es de suma importancia para que los estudiantes construyan su subjetividad; complejicen y expresen su pensamiento; construyan conocimientos y logren comunicarse con los otros y con el mundo. La escritura promueve aprendizajes y los hace tangibles (Vygotsky, 1987; Luria, 1984; Bautier, 2002). Por tanto, si para los estudiantes un saber tan importante como el del lenguaje escrito no reviste un sentido y un valor para ser aprendido, es importante cuestionar el papel que está jugando la escuela, como ente encargado de impartir los saberes disciplinares, para ayudar a los estudiantes a descubrir el sentido de aprender a escribir: ¿Cómo está orientando las prácticas pedagógicas y didácticas en las que se enseña a escribir? ¿Qué papel le está dando al estudiante, a su subjetividad en estas prácticas?

A propósito de estas preguntas, los hallazgos de este estudio, sin ser específicos a las prácticas pedagógicas y didácticas, llevan a cuestionar las situaciones de enseñanza y aprendizaje que la escuela utiliza para enseñar la escritura, especialmente, a indagar sobre el nivel de anclaje que ellas tienen con las experiencias y aprendizajes cotidianos de los estudiantes. Las formas de evocar los aprendizajes sobre el lenguaje escrito (evocaciones memorísticas y superficiales), la ausencia de evocaciones al respecto y los vacíos en la escritura que presentaron los estudiantes en este estudio, permiten pensar que las situaciones didácticas donde se enseña la escritura son todavía memorísticas, repetitivas y descontextualizadas del entorno familiar y social de los estudiantes, tal como lo han documentado investigaciones conducidas por autores nacionales (Pérez-Abril, 2004; Rincón et al., 2003) e internacionales (Bautier, 2001, 2005; Charlot, 2008; Bautier y Rochex, 1997) y por entidades gubernamentales (MEN e ICFES, 2003).

Para promover una relación con el lenguaje escrito con sentido y con valor, es necesario proponer situaciones de enseñanza y aprendizaje significativas, que tengan en cuenta la construcción del sujeto, sus experiencias cotidianas, su red de relaciones; que logren despertar en ellos el deseo de aprender y que les ayuden a reducir la brecha entre el ejercicio del lenguaje oral y la práctica del lenguaje escrito. Para contribuir a esto, sería pertinente conducir nuevos estudios que permitan, por un lado, conocer y describir con más profundidad las experiencias de los estudiantes en la escuela, específicamente, las relacionadas con el aprendizaje del lenguaje escrito. En este sentido, sería pertinente indagar sobre cómo perciben y significan los estudiantes las situaciones de enseñanza y aprendizaje donde se abordan los saberes escriturales, pues la forma como estos las representen influirá en la relación que establezca con tales saberes, si las ven como una obligación; o si las perciben como actividades intelectuales que reviste una utilidad y un significado para sus vidas (Bautier, 1997, 2001, 2005; Perrier, 2005; Rochex, 2003). Por otro lado, sería importante conocer la representación del lenguaje escrito y la relación que tiene con este el entorno familiar y social donde residen los estudiantes, pues estos aspectos pueden influir en la manera cómo el sujeto se relaciona con el saber de la escritura y en la construcción o no del sentido de este para su vida; en lo personal, en lo intelectual, en lo social, etc. (Bautier, 2001, 2005; Charlot, 2000, 2008).

Es importante mencionar que aunque este estudio exploratorio permitió recabar información sobre la relación que los estudiantes de grado quinto establecen con el lenguaje

escrito, los datos encontrados son aún muy generales. Por consiguiente, para futuras investigaciones sobre el tema, se recomienda recurrir a entrevistas a profundidad, donde se pueda ampliar la información que se obtuvo en los balances de saber, entrevistando, por ejemplo, a estudiantes con altos y bajos desempeños escolares, para profundizar en la descripción y caracterización que se hace de las relaciones epistémicas, identitarias y sociales que ellos establecen con el lenguaje escrito; en las descripciones de los factores que colaboran en la construcción de dichas relaciones y en las particularidades, similitudes y diferencias en las formas de relación con el saber que los estudiantes establecen con el lenguaje escrito

Finalmente, la investigación en relación con el sentido que dan los estudiantes al lenguaje escrito y a todas las disciplinas escolares debe ser una constante entre los investigadores educativos en Colombia y entre los mismos maestros, pues a partir de estos saberes se contribuirá a reformular y transformar las prácticas pedagógicas y didácticas que tiene lugar en la escuela, de tal forma que se centren en el sujeto que aprende y en su red de relaciones; y logren promover en ellos aprendizajes con sentido y valor, donde el saber escolar ligado al lenguaje escrito sea realmente interiorizado por los estudiantes y reconocido como un saber útil para su construcción como sujetos singulares, sociales y políticos.

## **Referencias**

- Ait-Abdesselam, N. (2003). Rapport (s) au (X) savoir (S) et perspectives temporelles d'adultes en situation d'illettisme.
- Alcántara, M. (2011). "La disgrafía: Un problema a tratar desde su identificación". *Innovación y Experiencias Educativas*, 39, 1-8.
- Arias, C. (2012). El papel del lenguaje en las áreas curriculares. *Revista Educación, Comunicación y Tecnología*, 6(12), 1-19.
- Artigas-Pallarés, J. (2002). Problemas asociados a la dislexia. *RevNeurol*, 34(1), 7-13.
- Bardin, L. (2006). *Análisis de Contenido*. Madrid : Akal.

- Bautier, E. (1997). Usages Identitataties Du Langage et apprentissage quel rapport au langage, quel rapport á l'écrit? *Migrants-Formation*, 108, 5-18.
- Bautier, E. (2001). Pratiques langagières et scolarisation. *Revue Française de Pédagogie*, 137, 117-161.
- Bautier, E. (2002). Du rapport au langage : question d'apprentissages différenciés pu didactiques. *Revue, Pratiques*, 113-114, 41-54.
- Bautier, E. (2005). Mobilisation de soi, exigences langagières scolaires et processus de différenciation. *Langage et Société*, 1(111), 51-71
- Benítez, T. (2011). Investigation difficulties in elementaryschoolstudent's writing. *Revista del Instituto de Estudios en Educación*, 14, 28-53.
- Blanco, M., y Ramos, F. (2009). Escuela y Fracaso: cambiar el color del cristal con que se mira. *Revista Iberoamericana de Educación*, 50, 98-112.
- Bolívar, A., y López, L. (2009). Las grandes cifras del fracaso y los riesgos de exclusión educativa. *Profesorado Revista Curriculum y formación del profesorado*, 13(3), 51-75.
- Bourdieu, P., Passeron, J. (2001). *La reproducción: elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. Madrid: Editorial Popular.
- Brossais, E., y Terrisse, A. (2007). Rapport au savoir et mémoire professionnel de l'enseignant-stagiaire en lettres : trois études de cas à l'iufmmidi-pyrénées. *Savoirs*, 3(15), 81-103.
- Camps, A. (1999). Motivos para escribir. *Elements d'accióEducative*, 251, 5-10.

- Cappiello, P., y Venturini, P. (2009). L'approche socio-antropologique du rapport au savoir en sciences de l'éducation et en didactique des sciences. *1 Colloque International de Didactique Comparée*.
- Cartolari, M., y Zambrano, J. (2013). Notas sobre la escritura escolar como efecto de verdad sobre el sujeto o como gesto en la relación con el saber. *Revista Electrónica Educare*, 17(1), 42-58.
- Charlot, B. (2009). A escola e o trabalho dos alunos. *Revistas de Ciências Da Educação*, 10, 80-96.
- Charlot, B. (2008). La relación de los alumnos con el saber y con la escuela. Conferencia llevada a cabo en el *IV Congreso de Educación*. Instituto Crandon. Montevideo, Uruguay.
- Charlot, B. (1997). *La relación con el saber. Elementos para una teoría*. Buenos Aires: Libros del Zorzal.
- Charlot, B. (1994). El enfoque cualitativo de las políticas educativas. *Perfiles Educativos*, 63, 1-4.
- Chica, S., Galvis, D., y Ramírez, A. (2010). Determinantes del rendimiento académico en Colombia: pruebas ICFES saber 11, 2009. *Revista Universidad EAFIT*, 46(160), 48-72.
- Cléber dos Santos, M. (2010). A relação como o saber dos alunos da escola pública com a língua espanhola. *IV Coloquio Internacional "Educação a Contemporaneidade"*. Brasília, Brasil.
- Correa, J. (2004). Determinantes del rendimiento educativo de los estudiantes de secundaria en Cali: un análisis multinivel. *Sociedad y Economía*, 6, 81-105.
- De La Paz, S., y Graham, S. (2002). Explicitly Teaching Strategies, Skills, and Knowledge: Writing Instruction in Middle School Classrooms. *Journal of Educational Psychology*, 22(94), 687-698.
- Escudero, J. (2005). Fracaso escolar, exclusión educativa: ¿de qué se excluye y cómo? *Profesorado, Revista Curriculum y Formación del Profesorado*, 1(1), 1-16.

- Flòrez, R., Torrado, M., Arévalo, I., Mesa, C., Mondragón, S., Pérez, C. (2005). Habilidades metalingüísticas, operaciones metacognitivas y relación con los niveles de competencia en lectura y escritura: un estudio exploratorio. *Forma y Función*, 18, 15-44.
- García, J., y Caso-Fuertes, A. (2002). ¿Es posible mejorar la composición en alumnos con dificultades de aprendizaje y/o bajo rendimiento sin que cambie la reflexividad hacia la escritura? *Psicothema*, 14(2), 450-462.
- González, X., Buisán, C., Sánchez, S. (2009). Las prácticas docentes para enseñar a leer y a escribir. *Infancia y Aprendizaje*, 32(2), 153-169.
- García, J., y Arias, O. (2006). Intervención en estrategias de revisión del mensaje escrito. *Psicothema*, 16(2), 194-202.
- Harris, K., y Graham, S. (1999). Programatic Intervention research: ilustration from the evolution of self-regulated strategy development. *Learning Disability Quarterly*, 22(4), 251-262.
- Hernández, F. (2009). Cambiar la mirada del fracaso escolar desde la relación de los jóvenes con el saber. *Revista Iberoamericana de Educación*, 49(8), 2-11.
- Hernández, R., Fernández, C., y Baptista, P. (2006). *Metodología de la Investigación*. México D.F.: McGraw Hill.
- Hernández, F., y Tort, A. (2009). Cambiar la mirada sobre el fracaso escolar desde la relación de los jóvenes con el saber. *Revista Iberoamericana de Educación*, 49(8), 1-11.
- Hubert, B. (2009). Trabajar su historia de vida a través de los escritos escolares un acercamiento antro-po-fenomenológico de la relación al saber. *Cuestiones Pedagógicas*, 20, 91-115.

Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación superior, ICFES (2012). Colombia en PIRLS 2011: síntesis de resultados. Recuperado de: <http://www.icfes.gov.co/investigacion/evaluaciones-internacionales/pirls>

Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación superior, ICFES (2013). Colombia en PISA 212. Informe Nacional de Resultados. Resumen ejecutivo. Recuperado de: <http://www.icfes.gov.co/investigacion/evaluaciones-internacionales/pisa>

Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación superior, ICFES (2013). Resultados pruebas Saber quinto y noveno 2013.

Ireland, V., Charlot, B., Gomes, C., Gusso, D., Carvalho, L., Fernandes, M., Ennafaa, R., y García, W. (2007). *Repensando a escola: um estudo sobre os desafios de aprender, leer escrever*. Brasilia: UNESCO, MEC/INEP.

Kalali, F. (2007). Rapport au savoir: bilan sur la place du sujet dans les différents travaux. *Symposium: Rappor au (x) savoir (s): du concept aux usages*. Congrès International AREF.

Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación (2008). SERCE escritura: Un estudio de las habilidades de los estudiantes de América Latina y el Caribe. Recuperado de <http://www.icfes.gov.co/investigacion/evaluaciones-internacionales/serce>

Lane, K., Harris, K., Graham, S., Driscoll, S., Sandmel, K., Morphy, P., Hebert, M., House, E., y Schatschneider, C. (2011). Self-Regulated Strategy Development at Tier 2 for Second-Grade Students With Writing and Behavioral Difficulties: A Randomized Controlled Trial. *Journal of Research and Educational Effectiveness*, 4, 322-353.

Luria, A. (1984). *Conciencia y Lenguaje*. Madrid: Visor.



- Martín, R. (2010). *Estadística y Metodología de la Investigación*. Recuperado de [https://www.uclm.es/profesorado/raulmmartin/Estadistica\\_Comunicacion/AN%C3%81LISIS%20DE%20CONTENIDO.pdf](https://www.uclm.es/profesorado/raulmmartin/Estadistica_Comunicacion/AN%C3%81LISIS%20DE%20CONTENIDO.pdf)
- Mason, L., Harris, K., y Graham, S. (2002). Every Child has a story to tell: self-regulated strategy development for story writing. *Education and Treatment of Children*, 25(4), 496-506.
- Ministerio de Educación Nacional, MEN (2003). *Estándares básicos de competencias del lenguaje*. Recuperado de <http://www.eduteka.org/pdfdir/MENEstandaresLenguaje2003.pdf>
- MEN e ICFES (2003). Leer y escribir en la escuela: algunos escenarios pedagógicos y didácticos. Recuperado de [http://www.cerlalc.org/Escuela/enlaces/M\\_Perez\\_Leer\\_y\\_escribir\\_escuela.pdf](http://www.cerlalc.org/Escuela/enlaces/M_Perez_Leer_y_escribir_escuela.pdf)
- Moreno, M. (2009) ¿Por qué aprenden los estudiantes? Los objetivos de logro y su relación con el éxito fracaso escolar. *Revista del Instituto de Estudios en Educación*, 11, 185-194.
- Mutuale, A. (2008). Bernard Charlot y la práctica del saber. *Educere*, 13 (44), 227-233.
- Naudy, G. (2008). *Pour un nouveau rapport au savoir. De la capacite á la compétence en histoire-geographie*. Recuperado de [http://www.legrainasbl.org/index.php?option=com\\_content&view=article&id=168:pour-un-nouveau-rapport-au-savoir-de-la-capacite-a-la-competence-en-histoire-geographie&catid=54:analyses&Itemid=115](http://www.legrainasbl.org/index.php?option=com_content&view=article&id=168:pour-un-nouveau-rapport-au-savoir-de-la-capacite-a-la-competence-en-histoire-geographie&catid=54:analyses&Itemid=115)
- Niño, V. (1994). *Los procesos de la comunicación y del lenguaje. Fundamentos y práctica*. Bogotá D. C.: Ecoe Ediciones.

- Ocho-Angrino, S., Aragón, L. (2007). Funcionamiento metacognitivo de estudiantes universitarios durante la escritura de reseñas analíticas. *Universitas Psychologica*, 6(3), 493-506.
- Pouliot, C., Bader, B., y Therriault, G. (2010). The notion of relation to knowledge: A theoretical tool for research in science education. *International Journal of Environmental and Science Education*, 5(3), 239-264.
- Rabazo, M., Moreno, J. (2008). La composición escrita: aportaciones teóricas y recomendaciones legales para su enseñanza en educación primaria. *Revista Electrónica de Investigación*, 6-3(2), 127-157.
- Rochex, J. (2003). *Adolescencia y escolarización secundaria en medios populares: Pruebas intelectuales y dinámicas subjetivas*. Recuperado de <http://www.me.gov.ar/curriform/publica/francia/10rochex.pdf>
- Ramos, J. (2009). Enseñar a escribir con sentido. *Didáctica de la Lengua*, 185, 55-63.
- Rodríguez, C., Álvarez, D., González-Castro, P., García, J., Nuñez, J., González, J., y Bernardo., A. (2009). TDAH y dificultades de aprendizaje en escritura: comorbilidad en base a la atención y memoria operativa. *European Journal of Education and Psychology*, 2(3), 181-198.
- Sánchez, C. (2008). Discusiones curriculares críticas de la lectura y la escritura en la etapa infantil para el cambio social. *Revista Iberoamericana de Educación*, 47(1), 1-25.
- Santos, C. (2010). O ensino de literatura em escola de bairro popular: Como o(s) saber (es) desta disciplina é compreendido segundo a percepcao dos alunos. *Conferencia llevada*

*a cavo en el IV Coloquio Internacional "Educação a Contemporaneidade". Brasília, Brasil.*

Scardalamia, M., y Bereiter, C. (1992). Dos modelos explicativos de los procesos de composición escrita. *Infancia y Aprendizaje*, 58, 43-64.

Valery, O. (2000). Reflexiones sobre la escritura a partir de Vygotsky. *Educere*, 3(9), 38-43.

Vallet, P. (2003). Imaginaire et rapport au savoir dans la formation. *Imaginaire & Inconscient*, 1(9), 109-117.

Venturini, P. (2007). Utilisation du rapport au savoir en didactique de la physique: un premier bilan. *Symposium-Rapports au (X) Savoir (S): du concept aux usages*.

Vygotsky, L. (1987). *Pensamiento y Lenguaje*. Buenos Aires: Editorial la Pleyade.

Zambrano, A. (2013). Relación con el saber, fracaso /éxito escolar y estrategias de enseñanza-aprendizaje. *Actual.Pedagog.*, 61, 27-43.

Zambrano, A. (2014). *Escuela y saber. Figuras de aprendizaje en niños y niñas de 5 y 9 grado de educación Básica*. Cali: Universidad ICESI.

## Anexos

### Anexo 1 Cuadro de reducción Metodológica

Concepto	Dimensión	Variable	Indicador	Preguntas de Campo	Instrumento
Relación al saber (RAS) con el lenguaje escrito	Relaciones epistémicas con el lenguaje escrito	Aprendizajes intelectuales ligados al a escritura (AIE)  Objetivo 1	Evocación de contenidos sobre la escritura (Aprendí puntuación, ortografía, a escribir párrafos, etc.) Evocación sobre aprendizajes generales (Aprendía a escribir, aprendí todo sobre la escritura) Evocación sobre aprendizajes normativos de la escritura (escribir bien) Evocación sobre aprendizajes metodológicos de la escritura (Planear, Revisar, controlar). Evocaciones del lenguaje escrito como facilitar para el desarrollo del pensamiento.	Dos consignas:  <i>“Escribe un texto que narre tus experiencias a partir de las siguientes consignas: Desde que nací, aprendí una variedad de cosas en casa, en la ciudad, en la escuela y en otros lugares: ¿Qué aprendí en estos lugares? ¿Qué es lo más difícil y lo más fácil? ¿Con quién? ¿Qué es lo más importante</i>	Balance de Saber

		<p>Dominio del lenguaje escrito demostrado en la narración (DAE)</p> <p>Objetivo 2</p>	<p>-Construcción de la frase teniendo en cuenta sus elementos (Sujeto, verbo y complemento).</p> <p>- Construcción de una narración con ideas claras, estructuradas en párrafos y con orden lógico y que respondan a las preguntas de la cuestión</p> <p>-Uso de las reglas para componer las palabras (ortografía)</p> <p>-Uso de los signos de puntuación.</p> <p>-Concordancia en las ideas (género, número y persona)</p>	<p><i>para mí de todo lo que he aprendido?</i></p> <p><i>En estos momentos ¿qué pienso acerca de lo que me puede servir en mi vida todo esto que he aprendido?"</i></p> <p><i>"En la escuela, qué he aprendido del lenguaje, qué he aprendido de las matemáticas, qué he aprendido de las ciencias, qué he aprendido de ser ciudadano;</i></p>	
		<p>Facilidad/dificultad</p> <p>Objetivo 3</p>	<p>Evocaciones sobre lo fácil que le parece escribir la escritura.</p> <p>Evocaciones sobre lo difícil que le parece escribir.</p>	<p><i>qué es lo que más me ha costado trabajo aprender, por qué; qué es lo que más fácil aprendo, por qué".</i></p>	
	<p>Relaciones identitarias con el lenguaje escrito</p>	<p>Percepción de valor y la importancia para aprender el lenguaje escrito.</p> <p>Objetivo 4</p>	<p>La escritura le parece importante, le gusta y reviste un interés porque sirve para comunicarse, para expresarse, para pensar o porque tiene un valor práctico para su vida (le ayudará en una profesión)</p>		

