



**RELACIONES EPISTÉMICAS E IDENTITARIAS CON LA ESCRITURA EN  
ESTUDIANTES DE NOVENO GRADO DE UNA INSTITUCIÓN PÚBLICA EN  
SANTIAGO DE CALI**

**TRABAJO DE GRADO**

**HELEN CAMACHO RUBIANO**

Asesor de Investigación:  
**ARMANDO ZAMBRANO LEAL**

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

**2014**

*A mi hija Kiana, mi gran maestra, que con su luz, pureza, y sacrificio, logró enseñarme en su corto paso por este mundo que solo el amor puede curar las heridas del alma. Esta tesis lleva mucho de ti. Gracias por ser mi guía e inspiración en los momentos de desesperanza.*

## **Agradecimientos**

En primer lugar quiero agradecer al doctor Armando Zambrano Leal, la labor de dirección y acompañamiento, sin la cual este trabajo no se hubiera podido llevar a cabo. En segundo lugar, quiero manifestar mi agradecimiento a la profesora Martha Sarria Materón por sus orientaciones en el manejo del Atlas.ti y por facilitarme oportunamente las herramientas metodológicas necesarias para la investigación.

Asimismo quiero expresar mi gratitud a mi amiga y compañera Marcela Valencia Serrano, por su apoyo incondicional, y por compartirme sus experiencias como investigadora.

Finalmente quiero agradecer a mi familia su enorme colaboración e infinita paciencia mostrada durante todo este tiempo.

## Contenido

|   |           |
|---|-----------|
| Resumen.....  | 7         |
| Resumo.....   | 9         |
| Introducción.....   | 8         |
| Problema.....   | 14        |
| <b>El contexto del problema.....</b>  | <b>17</b> |
| <b>Pregunta.....</b>  | <b>24</b> |
| <b>Objetivos.....</b>   | <b>25</b> |
| <b>Objetivo general:.....</b>   | <b>25</b> |
| <b>Objetivos específicos:.....</b>  | <b>25</b> |
| <b>Justificación.....</b>   | <b>26</b> |
| <b>Supuestos.....</b>   | <b>27</b> |
| Marco Teórico.....  | 28        |
| <b>La RAS desde una perspectiva antro-po-sociológica: fundamentos y antecedentes.....</b> | <b>29</b> |
| <b>Definición y objeto de la RAS.....</b>   | <b>33</b> |
| <b>Categorías de la teoría.....</b>   | <b>36</b> |
| <b>Estado del arte.....</b>   | <b>39</b> |
| Marco Metodológico.....   | 44        |
| <b>Tipo de investigación.....</b>   | <b>44</b> |
| <b>Sujetos.....</b>   | <b>45</b> |
| <b>Método.....</b>  | <b>45</b> |
| <b>Instrumento.....</b>   | <b>46</b> |
| <b>Procedimiento.....</b>   | <b>47</b> |
| Resultados.....   | 50        |

|  |           |
|--|-----------|
| <b>Aprendizajes intelectuales y escolares del lenguaje escrito (AIEE).....</b> | <b>50</b> |
| <b>Dominio del lenguaje escrito (DAE).....</b>                                 | <b>52</b> |
| <b>Lo más fácil y lo más difícil del aprendizaje del lenguaje escrito.....</b> | <b>59</b> |
| <b>Relación identitaria con el lenguaje escrito.....</b>                       | <b>59</b> |
| Discusión.....   | 61        |
| <b>Aprendizajes intelectuales y escolares del lenguaje escrito .....</b>       | <b>62</b> |
| <b>Dominio del lenguaje escrito .....</b>                                      | <b>62</b> |
| <b>Lo más fácil y difícil del aprendizaje lenguaje escrito .....</b>           | <b>63</b> |
| <b>Relación identitaria con el lenguaje escrito.....</b>                       | <b>63</b> |
| Conclusiones.....  | 65        |
| Consideraciones Finales .....  | 68        |
| Referencias Bibliográficas.....  | 71        |
| Anexos   |           |

## Resumen

En este trabajo presento los resultados de una investigación que centró su interés en conocer la Actividad- Acción- relación al saber (*Rapport au savoir*) de un grupo de estudiantes de educación básica secundaria con la escritura. La pregunta fue: ¿Cuál es la actividad- acción- relación al saber (RAS) que establecen los niños y niñas de noveno grado de educación básica con la lengua escrita, a partir de las narraciones que hacen en los balances de saber? La “*actividad- acción- relación*” es la traducción al Castellano de la teoría francesa conocida como *Rapport au savoir*, su objeto de estudio son las relaciones que un sujeto sostiene con los saberes y aprendizajes, a través de la relación consigo mismo, con los otros y con el mundo. Para conocer dichas relaciones el equipo ESCOL (Universidad Paris 8) ha establecido categorías de análisis denominadas *Figuras de aprendizaje*. Estas pueden identificarse, esencialmente, a través de cuatro elementos: objetos de saber, actividades a dominar, objetos a utilizar, y dispositivos relacionales.

Como objetivo general me propuse indagar la relación que establecen los estudiantes de noveno grado con la lengua escrita en las dimensiones epistémica e identitaria. A partir de este objetivo general se formularon cuatro objetivos específicos que responden a la pregunta y desarrollan el objetivo central: 1) Describir los aprendizajes intelectuales y escolares (AIEE) sobre la lengua escrita que evocan los estudiantes de noveno grado en las narraciones realizadas en los balances de saber. 2) Identificar el dominio de la lengua escrita (DAE) que demuestran los estudiantes de noveno grado en las narraciones realizadas en los balances de saber. 3) Identificar qué evocan los estudiantes como lo más fácil y difícil de aprender de la lengua escrita (FDE). 4) Derivar de la escritura en los balances de saber, elementos que informen sobre la dimensión identitaria de la lengua escrita (RIE) en los estudiantes de noveno grado.

Cada objetivo específico encierra a su vez, las figuras de aprendizaje necesarias para entender la relación particular con las dimensiones establecidas por la RAS. En el primer objetivo se ubican las figuras de aprendizajes intelectuales y escolares del lenguaje escrito (AIEE), tales como: evocación de contenidos, evocación de aprendizajes metodológicos y normativos, aprendizajes que relacionan escritura y pensamiento, evocación de capacidad. En el segundo, pueden localizarse los aprendizajes del dominio de la lengua escrita (DAE): estructura gramatical básica, secuencia narrativa, ortografía, extensión del escrito, puntuación y concordancia. El tercero indaga por lo más fácil y difícil de la escritura (FDE); y por último se encuentran las figuras de aprendizaje que dan cuenta de la relación identitaria que tienen los

estudiantes con la escritura (RIE): frases en primera persona que aluden al valor y sentido de la escritura.

La institución educativa Francisco de Paula Santander, ubicada en la ciudad Santiago de Cali, fue el escenario de recolección de la información. En total se aplicaron 39 Balances de Saber (*Bilans de Savoir*) que son los instrumentos de la teoría para recolectar la información, a partir de dos consignas, cada una con una serie de preguntas, cuya finalidad es que los estudiantes escriban las evocaciones sobre lo que han aprendido hasta el momento de la narración. La primera consigna pregunta por los saberes y aprendizajes, el lugar y las personas con quienes han aprendido, lo más importante de lo que han aprendido y, lo que esperan de estos aprendizajes. La segunda cuestión interroga por los aprendizajes escolares y la facilidad o dificultad para aprenderlos. Para la interpretación y análisis de las evocaciones se utilizó el método biográfico, con el cual es posible indagar las representaciones que tienen los estudiantes sobre la escritura; sus aprendizajes intelectuales y escolares del código escrito; lo que más se les dificulta o por el contrario se les hace fácil de la escritura; además, el sentido que para ellos tiene el aprender a escribir. En la fase de interpretación de datos me apoyé en la rejilla propuesta por ESCOI y para el tratamiento de la información utilicé el software ATLAS.ti 7.0.74.0.

Como resultados generales, observé que las figuras con mayor número de evocaciones son los aprendizajes intelectuales y escolares (AIE) nombrados a través de contenidos gramaticales. Respecto al dominio de la lengua escrita (DAE) los estudiantes presentan debilidades en la estructuración de las frases, en el orden lógico de las ideas, además, en la puntuación y en la ortografía. La investigación permitió concluir que, en general, la calidad de la escritura encontrada en las narraciones es exigua. Lo anterior, nos confirma que, la escuela no es el lugar donde chicos y chicas aprenden a organizar y a estructurar su pensamiento, tampoco representa el espacio donde pueden construir de forma consciente y reflexiva la imagen de sí mismos (Charlot, 2007). Lo que sus narraciones nos revelan es que su historia personal no está integrada al espacio escolar, y que la escuela no ha logrado anclar en sus vidas el ejercicio de la escritura como posibilidad de conquistar un lugar en este mundo.

**Palabras claves:** Rapport au Savoir, balance de saber, escuela, escritura, aprendizaje, saber, sentido, relación epistémica, relación identitaria.

## Resumo

Neste trabalho apresento os resultados de uma pesquisa que se centralizou seu interesse em conhecer a Atividade -Ação- relação ao saber (*Rapport au savoir*) de um grupo de estudantes do ensino médio com a escrita. A pergunta foi: Qual é a Atividade -Ação- relação ao saber (RAS) que estabelecem os meninos e meninas do nono ano do ensino médio com a língua escrita, a partir das narrações que fazem nos balances do saber? A *Atividade -Ação-relação* é a tradução ao Castelhana da teoria francesa conhecida como *Rapport au savoir*, seu objeto de estudo são as relações que um sujeito detém com os saberes e aprendizagens, através da relação consigo mesmo, com os outros e com o mundo. Para conhecer ditas relações o grupo ESCOL (Universidad Paris 8) há estabelecido categorias de análises denominadas *Figuras de aprendizagem*. Estas podem identificar-se, essencialmente, através de quatro elementos: objetos de saber, atividades a dominar, objetos a utilizar, e dispositivos relacionais.

Como objetivo geral me propus indagar a relação que estabelecem os estudantes do nono ano com a língua escrita nas dimensões epistémicas e de identidades. A partir deste objetivo geral se formularam quatro objetivos específicos que respondem à pergunta e desenvolvem o objetivo central: 1) Descrever as aprendizagens intelectuais e escolares (AIEE) sobre a língua escrita que evocam os estudantes do nono ano nas narrações realizadas nos balances de saber. 2) Identificar o domínio da língua escrita (DAE) que demonstram os estudantes do nono ano nas narrações realizadas nos balances de saber. 3) Identificar o que evocam os estudantes como o mais fácil e difícil de aprender da língua escrita (FDE). 4) Derivar da escrita nos balances de saber, elementos que informem sobre a dimensão de identidade da língua escrita (RIE) nos estudantes do nono ano.

Cada objetivo específico encerra a sua vez, as figuras de aprendizagem necessárias para entender a relação particular com as dimensões estabelecidas pela RAS. No primeiro objetivo se localizam as figuras de aprendizagens intelectuais e escolares da linguagem escrita (AIEE), tais como: evocação de conteúdos, evocação de aprendizagens metodológicas e normativas, aprendizagens que relacionam escrita e



pensamento, evocação de capacidade. No segundo, podem localizar-se as aprendizagens de domínio da língua escrita (DAE): estrutura gramatical básica, sequência narrativa, ortografia, extensão do escrito, pontuação e concordância. No terceiro, indaga-se pelo mais fácil e difícil da escrita (FDE); e por último se encontram as figuras de aprendizagem que dão conta da relação de identidade que têm os estudantes com a escrita (RIE): frases em primeira pessoa que aludem ao valor e sentido da escrita. A instituição educativa Francisco de Paula Santander, localizada na cidade Santiago de Cali, foi o cenário de coleta de informação. No total foram aplicadas 39 Balances de Saber (*Bilans de Savoir*) que são os instrumentos da teoria para recoletar a informação, a partir de dois slogans, cada uma com uma série de perguntas, cuja finalidade é que os estudantes escrevam as evocações sobre o que tinham aprendido até o momento da narração. O primeiro slogan pergunta pelos saberes e aprendizagens, o lugar e as pessoas com quem tenham aprendido, o mais importante do que têm aprendido e, o que esperam destas aprendizagens. A segunda questão interroga pelas aprendizagens escolares e a facilidade ou dificuldade para aprendê-los. Para a interpretação e análises das evocações se utilizou o método biográfico, com a qual é possível indagar as representações que têm os estudantes sobre a escrita; suas aprendizagens intelectuais e escolares do código escrito; o que mais lhes dificulta ou pelo contrário se é fácil a escrita; além do mais, o sentido que para eles têm o aprender a escrever. Na fase de interpretação de datos me apoiei na grade proposta por ESCOL e para o tratamento da informação utilizei o software ATLAS.ti -7.0.74.0.

Como resultados gerais, observei que as figuras com maior número de evocações são as aprendizagens intelectuais e escolares (AIE) nomeados através de conteúdos gramaticais. Com respeito ao domínio da língua escrita (DAE) os estudantes apresentam fraquezas na estruturação das frases, na ordem lógica das idéias, além do que, na pontuação e na ortografia. A pesquisa permitiu concluir que, em geral, a qualidade da escrita encontrada nas narrações é exigua. O anterior, nos confirma que, a escola não é o lugar onde meninos e meninas aprendem a organizar e a estruturar seu pensamento, também não representa o espaço onde podem construir de forma consciente e reflexiva a imagem de si mesmos (Charlot, 2007). O que suas narrações

nos revelam é que sua história pessoal não está integrada ao espaço escolar, e que a escola não tem conseguido fixar em suas vidas o exercício da escrita como possibilidade de conquistar um lugar neste mundo.

**Palavras chaves:** Rapport au Savoir, balance de saber, escola, escrita, aprendizagem, saber, sentido, relação epistémica, relação de identidade.

## Introducción

El presente estudio pretende conocer la actividad-acción-relación al saber que establecen los chicos y chicas de grado noveno, de una institución pública de la ciudad de Cali, con la escritura. La “*actividad-acción-relación*” es la traducción al Castellano de una teoría francesa conocida como *Rapport au savoir* (RAS). El objeto de estudio de esta teoría son las interacciones que un sujeto establece con sus saberes y aprendizajes, a través de la relación consigo mismo, con los otros y con el mundo. Según la RAS, las relaciones con el saber y los aprendizajes se dan en términos de relaciones epistémicas, identitarias y sociales. Para conocer dichas relaciones los fundadores de la teoría han establecido categorías de análisis denominadas *Figuras de aprendizaje*. Las figuras del aprender son señales, indicaciones bajo las cuales se pueden presentar los saberes y los aprendizajes. De esta forma, existen objetos de saber (libros, obras de arte, documentales...); actividades a dominar (leer, escribir, nadar...); objetos que es necesario aprender a utilizar (computador, celular, cámara...); dispositivos relacionales (amistad, colegaje, noviazgo). Hasta el momento, en Colombia, existe solo un estudio cualitativo que ha explorado el funcionamiento de la teoría RAS en instituciones educativas escolares. Esta investigación es liderada por el profesor Zambrano (2013) y se propone la diferenciación con el saber en niños y niñas de 5° y 9° grado de educación básica de la ciudad de Cali.

El presente trabajo se realizó en el marco de la anterior investigación titulada “*Escuela y saber: Figuras de aprendizaje en niños de 5° y 9° grado de educación básica*”, apoyada por la Universidad ICESI y la Fundación Mayagüez. Esta investigación de carácter exploratorio centra su interés en poner a prueba el funcionamiento de la teoría, a través del análisis e interpretación de la RAS de 645 estudiantes de quinto y noveno grado de educación básica, y de esta manera dar cuenta de las diferentes figuras del aprendizaje que manifiestan los estudiantes en relación con las disciplinas escolares (Lenguaje, Matemática, Ciencias Naturales, Ciencias Sociales y Ciudadanía). Los Balances de Saber (Bilans de Savoir) son los instrumentos de la teoría para recolectar la información, los cuales se aplicaron en

instituciones escolares de Cali, Candelaria, la vereda el Cabuyal y un colegio privado de élite de la ciudad de Cali.

A partir de los resultados de la investigación del profesor Zambrano (2013), y las narraciones autobiográficas registradas por los estudiantes en los balances de saber, el presente estudio se propone indagar la relación que establecen los estudiantes de noveno grado con la lengua escrita en la dimensión epistémica e identitaria. Para ello fue necesario hacer una revisión de las relaciones entre lenguaje y escolaridad, asimismo de los problemas generales a nivel de escritura en la educación básica secundaria que informan los resultados de pruebas externas e internas, aplicadas a los estudiantes para medir sus desempeños escolares, en términos de competencias.

Teniendo como base los resultados de la investigación del profesor Zambrano y los bajos niveles de desempeño de los estudiantes en las evaluaciones estandarizadas que exigen la movilización de sus competencias escriturales, el presente estudio formula la siguiente pregunta: *¿Cuál es la acción-actividad- relación al saber (RAS) que establecen los niños y niñas de noveno grado de educación básica con la lengua escrita, a partir de las narraciones que hacen en los balances de saber?*

Para responder a esta pregunta se estructuró el trabajo en ocho apartados. El primero contiene la descripción del problema, la pregunta y los objetivos formulados a partir de la pregunta, finaliza con la justificación y los supuestos del estudio. La descripción del problema incluye el contexto y los enfoques teóricos que han centrado su interés en explicar las posibles causas de la problemática desde la psicología cognitiva y la didáctica del lenguaje. Además, se hace una presentación de la teoría RAS que ofrece una mirada Antropo-sociológica del objeto de estudio de las sociologías de la educación llamado fracaso escolar. La RAS postula que el fracaso escolar como tal no existe; y que el objeto de estudio central debe ser el sujeto en situación de fracaso con el fin de comprender las condiciones sociales, históricas y singulares del sujeto, y sus relaciones con el saber y el aprender. Para esta teoría los aprendizajes no se limitan al dominio de los saberes disciplinares-escolares, sino que se circunscriben al aprendizaje de otras actividades y formas de relación.

En el segundo apartado se encuentra el marco teórico en el que se referencian los orígenes, antecedentes y principales exponentes de la teoría RAS. De igual

manera, se exponen las teorías que posicionan la RAS como una teoría antropológica, el objeto de esta teoría y sus categorías de análisis. Para Charlot (1997), considerado uno de los padres de la teoría, el sujeto no es una abstracción conceptual, sino un ser humano activo que desea y comparte un espacio social con otros, y transforma con ellos ese espacio común. Dicho sujeto puede ser estudiado porque se constituye a través de procesos psíquicos y sociales, los cuales pueden organizarse a partir de las relaciones que construye en un espacio y tiempo determinados. Esta concepción antropológica del sujeto implica tres nociones: movilización, actividad, y sentido. La importancia de estos conceptos dentro de la teoría se encuentra descrita en este capítulo.

El tercer apartado contiene información detallada de la metodología llevada a cabo en esta investigación. Para ello se describen el método, el instrumento y el procedimiento de análisis e interpretación empleados en el tratamiento de los datos. El objeto de esta investigación es conocer la acción-actividad-relación al saber que establecen los estudiantes de noveno grado de una institución pública con el lenguaje escrito en las narraciones que hacen en los balances de saber. Por tanto, este es un estudio que por un lado pretende examinar el funcionamiento de la teoría de referencia (RAS) en un contexto escolar de la ciudad de Cali, y en una disciplina particular. De ahí su carácter exploratorio. Por otro lado, pretende contribuir a la consolidación de la teoría de la RAS en Colombia, para abordar las problemáticas educativas desde un enfoque integral y cualitativo que concibe al estudiante en la totalidad de sus relaciones consigo mismo, con el mundo y con los otros.

La institución educativa Francisco de Paula Santander fue la institución escogida para recoger la información de los registros autobiográficos. En total se aplicaron 39 Balances de Saber. Este instrumento contiene una consigna, seguida por una serie de preguntas, cuya finalidad es que los estudiantes escriban las evocaciones que cada pregunta origina.

Para la interpretación y análisis de las evocaciones sobre la RAS y la lengua escrita se utilizó el método biográfico, con el cual es posible indagar las representaciones que tienen los estudiantes sobre la escritura; sus aprendizajes

intelectuales y escolares del código escrito; lo que más se les dificulta o por el contrario se les hace fácil de la escritura, y el sentido que para ellos tiene el aprender a escribir.

En la fase de interpretación de datos se utiliza una rejilla categorial donde están definidas las figuras del aprender y sus respectivos indicadores. Igualmente se emplea la herramienta tecnológica ATLAS.ti 7.0.74 que permite categorizar las evocaciones para su posterior interpretación.

En cuarto lugar se presentan los resultados para cada objetivo específico de la investigación. La totalidad de estos objetivos contienen las claves de interpretación para responder al interés central de este estudio, enunciado en el objetivo general que nos ocupa: conocer la RAS de los estudiantes de noveno con la escritura, a través de sus narraciones en los Balances de Saber. Cada objetivo específico encierra a su vez, las figuras de aprendizaje necesarias para entender la relación particular con las dimensiones establecidas por la RAS. Así, en el primer objetivo se ubican las figuras de aprendizajes intelectuales y escolares del lenguaje escrito (AIEE). En el segundo pueden localizarse los aprendizajes del dominio de la lengua escrita (DAE); el tercero indaga por lo más fácil y difícil de la escritura (FDE); y por último se encuentran las figuras de aprendizaje que dan cuenta de la relación identitaria que tienen los estudiantes con la escritura (RIE).

El quinto apartado recoge el análisis y la discusión de los resultados. En relación al primer objetivo que pretendía examinar los aprendizajes intelectuales y escolares en relación con la escritura los estudiantes de noveno evocan en mayor número contenidos específicos del lenguaje escrito, en especial los relacionados con aspectos gramaticales. Un menor número presentan las figuras relacionadas con aprendizajes metodológicos y normativos de la escritura. Lo anterior puede indicar que los estudiantes no logran movilizar los contenidos gramaticales en prácticas significativas de escritura.

El segundo objetivo apuntaba a identificar el dominio del lenguaje escrito que demuestran los estudiantes en las narraciones de los balances de saber. Las figuras de aprendizaje de esta categoría exploran la presencia o ausencia de los elementos básicos de un escrito en las narraciones auténticas de los estudiantes. En términos generales, el 60% de los escritos de los estudiantes de este grado, presentan

debilidades en la estructuración de las frases, en el orden lógico de las ideas, además, en la puntuación y en la ortografía.

El tercer objetivo estaba encaminado a identificar qué evocaban los estudiantes como lo más fácil y difícil de aprender del lenguaje escrito. Para estos estudiantes la escritura no está incluida en las evocaciones que hacen de lo aprendido con el lenguaje. El último objetivo se orientó hacia la identificación de elementos que dieran cuenta de la dimensión identitaria del lenguaje escrito. En los estudiantes del grado noveno, existe una relación identitaria con el lenguaje en general, pero no así con la escritura.

El sexto capítulo contiene las conclusiones derivadas del análisis e interpretación de los resultados. Al examinar las relaciones de la población escogida con los aprendizajes intelectuales y escolares de la escritura, constatamos que las evocaciones de este saber nombran contenidos gramaticales desarticulados de los aprendizajes metodológicos y normativos, asimismo de los aprendizajes que evocan capacidades y habilidades de pensamiento implicadas en el ejercicio de la escritura.

Por su parte, las relaciones de los estudiantes con los aprendizajes del dominio de la lengua escrita, indican que, a pesar de retener en su memoria contenidos como la ortografía, la gramática, la poesía, los verbos..., no logran movilizarlos en situaciones específicas de escritura como la narración autobiográfica del balance de saber. Para Charlot (2006), aprender es, el resultado del aprendizaje que ya no puede separarse de la actividad. Para los estudiantes aprender a escribir, equivale a reconocer categorías gramaticales y a tener en cuenta la ortografía. Lo que llama la atención, es que la mayor parte de sus falencias en el lenguaje escrito, que además son inconscientes, se encuentran en la estructura básica de la frase y en el uso de reglas ortográficas. Sin embargo, para ellos el lenguaje en general, es evocado como lo más fácil de aprender.

Finalmente, la relación identitaria de los estudiantes de noveno grado con la escritura confirma que sin la apropiación real de un saber, es decir, una movilización interna de todo lo que nos constituye como sujetos (creencias, valores, concepciones, formas de relación, habilidades) hacia una actividad, porque le encuentro sentido; es poco probable que ese saber sea integrado a mi propio sistema de representación del

mundo. Tal vez, sea esta una de las razones que justifiquen la no afiliación de la escritura en el contexto escolar.

En el séptimo capítulo se validan los supuestos planteados al inicio del estudio, a la luz de la teoría RAS y los resultados arrojados por la investigación.

Finalmente, se presentan las referencias bibliográficas consultadas y los anexos donde pueden observarse las rejillas de codificación y el número de evocaciones halladas en cada figura de aprendizaje.



## Problema

El lenguaje es la vía principal de transmisión de la cultura y el vehículo fundamental del pensamiento. El lenguaje es el instrumento más poderoso de socialización, por esta razón, es considerado un hecho social. Sin la interacción con los demás, el ser humano no podría apropiarse de los diversos sistemas de símbolos culturales que le facilitan la comunicación y el aprendizaje (Vygotsky, 1973). Cuando un ser humano utiliza signos para representar, significar y aprehender la realidad, impulsa el desarrollo cognitivo hacia formas más elaboradas de pensamiento. Por tanto, el proceso de construcción de significados que caracteriza el aprendizaje humano, es mediado por el lenguaje. Según Halliday (1975), cuando un hablante expresa su pensamiento, hace uso de tres grandes meta- funciones del lenguaje: 1) La función Ideativa que representa la relación entre el hablante y el mundo real que lo rodea. Además, expresa la experiencia del hablante y determina la forma en que nos situamos en el mundo. 2) La función Interpersonal que permite el establecimiento y mantenimiento de relaciones sociales. 3) La función Textual, a través de la cual la lengua establece correspondencia entre ella misma y la situación en la cual se emplea. Esta función permite establecer las relaciones de cohesión entre las partes de un texto y su adecuación al contexto.

La socialización en y a través del lenguaje implica un proceso de construcción de identidad personal, así como una relación subjetiva con el saber. El primero le permite al ser humano tomar conciencia de sí mismo y, el segundo, le posibilita el conocimiento de la realidad de la cual es partícipe. Gracias al lenguaje, los seres humanos han logrado crear universos de significado para conocer y transformar el mundo, inventar mundos posibles, establecer acuerdos de convivencia; y acceder al goce estético (Ministerio de Educación Nacional [MEN], 2005).

En este sentido, el lenguaje se convierte en una herramienta pedagógica de innegable valor, al brindar diversas posibilidades de desarrollo de la dimensión subjetiva y social. Un sujeto que tenga acceso a prácticas significativas con el lenguaje, tendrá muchas más posibilidades de desarrollo cognitivo, comunicativo y estético que, a su vez, incidirán en los procesos de organización de los pensamientos, resolución de

problemas y toma de decisiones. De igual modo, a través de sus diversas manifestaciones, el lenguaje es una herramienta indispensable en la formación de los valores, la libre expresión de las ideas y la adquisición de nuevos saberes.

Las manifestaciones del lenguaje pueden darse a través de lo verbal y lo no verbal. El lenguaje verbal abarca los signos que conforman la lengua, a saber: las grafías, los fonemas, los significantes y los significados. Por su parte, en el lenguaje no verbal se ubican los sistemas simbólicos como la música, los gestos, la pintura, la escultura, entre otros. Las expresiones verbales pueden darse de forma oral y/o escrita, ambas requieren el uso de un código lingüístico particular construido por una comunidad para dotar de sentido su realidad, y posibilitar la interacción entre sus miembros.

Dichas manifestaciones del lenguaje, se convierten en herramientas para acceder a la cultura, apropiarse de sus códigos, y, de esta forma favorecer la construcción de la identidad individual y social. Esto representa grandes retos para la escuela. En primer lugar, porque debe favorecer el desarrollo de las capacidades y habilidades para la expresión verbal y no verbal. En segundo lugar, porque es la escuela, el lugar que debe garantizar el dominio de la lengua escrita; a través del desarrollo de habilidades cognitivas, comunicativas y estéticas. Por tanto, una formación en lenguaje que supone el desarrollo de estos procesos mentales en interacción con el saber cultural, favorece en los estudiantes su capacidad para comprender y producir relaciones significativas con los diversos sistemas simbólicos creados con el lenguaje.

El lenguaje escrito, particularmente, la escritura no puede concebirse como un ejercicio técnico, sino como una actividad cognitiva y afectiva compleja. La escritura es una construcción social que requiere cierto dominio de las reglas del código escrito, pero sobretodo es un proceso cognitivo de orden superior, en el que las ideas se organizan y se re-estructuran para generar un sentido que depende del contexto, de la tarea y del destinatario o receptor (Vygotsky, 1979; Luria, 1984; Ramos, 2009). Para Vygotsky (citado por Valery, 2000) el lenguaje escrito exige un alto nivel de abstracción. Esto implica un distanciamiento de la situación real que Vygotsky

denominó “descontextualización” porque la escritura, a diferencia de la oralidad, supone la creación de un contexto y un destinatario que no están presentes.

Según lo anterior, la escritura es un proceso que demanda por un lado, una compleja estructuración del pensamiento, y por otro, la puesta en marcha de una serie de actividades supeditadas a una tarea. Valery (2000) señala que “esta actividad verbal se realiza a través de los mecanismos del lenguaje interior y necesita para su realización el dominio de las formas del lenguaje escrito” (p.41). Así, el lenguaje interior juega un papel preponderante en el paso del sentido subjetivo (lo que el sujeto conoce) al nuevo sentido comunicable al posible lector.

Estas concepciones de la escritura responden a teorías cognitivas que centran su atención en las operaciones mentales involucradas en el proceso de escribir. A este respecto, se encuentran investigaciones como las de Hayes y Flower (1980) quienes conciben la escritura como una acción dirigida a la consecución de objetivos retóricos, en la que tienen lugar tres procesos básicos: la planificación, la textualización y la revisión.

Además de este enfoque, existen investigaciones socio-cognitivas sobre el aprendizaje de la escritura que no se interesan solo por la situación inmediata de producción, sino por los aspectos socio-culturales en los cuales se desarrolla la comunicación y, de manera consecuente, las formas de usar el lenguaje.

Al respecto encontramos estudios como los de Camps (2003), que introducen los conceptos de contexto y géneros discursivos. En este enfoque los textos surgen del contexto y a su vez lo conforman. Por tanto, no puede existir uno sin el otro, ambos conforman una unidad inseparable. El concepto de contexto implica tres dimensiones: a) el contexto como situación que tiene en cuenta las condiciones del entorno y las características del receptor; b) el contexto como comunidad discursiva que alude a los entornos discursivos que construyen el sentido y participan en la interpretación de los textos; y c) el contexto como esfera de actividad humana donde los textos son instrumentos de mediación en la construcción del diálogo como proceso cultural.

Otro aspecto fundamental de la escritura y de especial relevancia para el enfoque socio-cognitivo, es el de género discursivo. Bajtín (citado por Camps, 2003) considera que en cada práctica discursiva pueden encontrarse una variedad de

géneros que se desarrollan en la medida en que el contexto así lo requiere. La riqueza y diversidad de los géneros discursivos está mediada por la producción y la interpretación en un contexto específico. De esta forma, los géneros discursivos pueden definirse como una construcción tanto psicológica como social, que se caracterizan por tener una existencia histórica y cultural determinada. En relación con esto Rincón (2010) señala:

Hoy, por ejemplo, podemos darnos cuenta que surgen nuevos usos del lenguaje generados por los cambios tecnológicos como el Chat (comunicación oral por medio escrito), los foros (discusiones escritas) y los textos hipermediales (cuentos que remiten a enciclopedias, biografías, etc.). (p.28)

Teniendo en cuenta estas dos perspectivas psicológicas de la escritura, se puede deducir que aprender a escribir es una de las actividades más complejas que debe afrontar un ser humano en su proceso formativo. Por tanto, la escuela debe proponer actividades que, por un lado, posibiliten en el estudiante construir su conocimiento lingüístico-comunicativo, y, por el otro, desarrollar habilidades para escribir textos relacionados con la diversidad de contextos en los cuales los estudiantes pueden participar (Camps, 2003; Pérez, 2003).

### **El contexto del problema**

En este sentido, en Colombia el proceso de enseñanza-aprendizaje del lenguaje se ha fundamentado en dos enfoques: el enfoque semántico comunicativo y el enfoque por competencias. El primero surgió con la renovación curricular de 1984 y constituyó un primer intento de crear un modelo nacional que cuestionara la perspectiva netamente lingüística, integrando elementos sociales a la reflexión sobre el lenguaje. Este enfoque se fundamenta en la relación que establecen los individuos con el uso concreto del lenguaje, con todas las implicaciones socio-culturales, ideológicas y estéticas que este hecho supone. El enfoque por competencias, según los estándares básicos establecidos por el MEN (2003), busca desarrollar la competencia comunicativa de los sujetos. Esta competencia alude al conjunto de procesos y

conocimientos sintácticos, semánticos y pragmáticos que entran en juego a la hora de escribir o comprender un texto. Desde esta visión, la formación en lenguaje debe orientarse hacia el desarrollo de las habilidades necesarias para:

(...) identificar el contexto comunicativo en el que se encuentran y, en consecuencia, saber cuándo hablar, sobre qué, de qué manera, cómo reconocer las intenciones que subyacen a todo discurso, cómo evidenciar los aspectos conflictivos de la comunicación, en fin, cómo actuar sobre el mundo a partir de la lengua y, desde luego, del lenguaje (Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior [ICFES], 2007).

Para evaluar los niveles de desempeño en las competencias comunicativas, el MEN y el ICFES (1991), elaboraron las Pruebas Saber. Estas pruebas se han aplicado, principalmente en quinto y noveno grados porque corresponden a la culminación de los ciclos de Educación Básica Primaria y Secundaria, respectivamente. La estructura de la prueba contiene tres niveles: un nivel básico, relacionado con la capacidad para reconocer elementos y reglas de uso del área. Un nivel intermedio, asociado con la capacidad de hacer inferencias y deducciones, además de utilizar un saber para resolver varios tipos de problemas; y por último, un nivel de análisis y de crítica propositiva, en el que se relacionan distintos saberes y se explican sus posibles aplicaciones.

Los resultados de estas pruebas están a disposición de las instituciones y deben ser utilizados para interpretar y analizar temas pertinentes sobre la educación, de tal manera que el país conozca cómo está el nivel de educación de los niños y jóvenes, y de esta forma, tener un punto de partida para implementar las medidas necesarias que busquen mejorar la calidad de la educación en el país. Hasta la fecha se han aplicado cinco pruebas: 2003, 2006, 2009, 2012 y 2013 (ICFES). A diferencia de las pruebas que hacen los maestros a los estudiantes, en las cuales se miran los estados de progreso dentro de un proceso, las Pruebas Saber muestran un gran resumen de los resultados del ciclo.

Según los resultados de la Prueba Saber aplicada en 2009, en el nivel avanzado solo se encuentra el 9% de los estudiantes de grado quinto y el 4% de quienes cursan noveno grado; mientras que los estudiantes que se ubican en el nivel mínimo, o que no lo alcanzan, representan un porcentaje mucho mayor. Un 43% de los estudiantes de grado quinto –es decir, cerca de la mitad– alcanzó un nivel de desempeño mínimo que evidencia la comprensión de textos cortos, cotidianos y sencillos, así como enfrentarse a situaciones comunicativas familiares en las que planifican aspectos relacionados con el tema, la intención y el tipo de texto. A esto se suma el 21% de los estudiantes que no alcanza estos niveles mínimos establecidos.

De la misma manera, en grado noveno la proporción de estudiantes en el nivel mínimo es de un 43%, lo que indica que al finalizar la básica secundaria este porcentaje de estudiantes sólo logra comprender de manera global el contenido y la estructura de textos informativos, narrativos y explicativos, cuando estos son breves. De igual modo, están en condiciones de enfrentarse a situaciones habituales en las que producen un texto previendo su contenido y organización. En este grado, los estudiantes que no alcanzan estos niveles mínimos representan el 18%.

En las pruebas Saber 2012, el porcentaje de estudiantes de quinto grado que se ubican en el nivel avanzado es del 12%, en el grado noveno ningún estudiante alcanzó este nivel. El 50% de los estudiantes de quinto lograron ubicarse en nivel satisfactorio; mientras que los de grado noveno sólo el 27%. El nivel mínimo lo alcanza el 35% de los estudiantes de quinto, en noveno el 68%. Estos resultados muestran un avance en el grado quinto respecto a los porcentajes de la prueba 2009, sin embargo en el grado noveno más del 50% de los estudiantes no superan el nivel mínimo.

Además de las Pruebas Saber, Colombia ha participado en varias evaluaciones internacionales que examinan aspectos del desempeño de los estudiantes como lectores y escritores: El Estudio Internacional de Progreso en Comprensión Lectora (PIRLS); Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos de la OCDE (PISA); y El segundo Estudio Regional Comparativo y Explicativo (SERCE). Los resultados en estas pruebas también muestran un panorama poco favorable para el país.

El Estudio Internacional de Progreso en Comprensión Lectora (PIRLS), realizado cada cinco años desde 2001, mide a los estudiantes de nueve años que cursan cuarto

grado, en su relación con los textos informativos y literarios, a través de evaluaciones escritas y otros instrumentos. Colombia obtuvo un promedio inferior al internacional ocupando el puesto 30 en un grupo de 35 países participantes.

Estas mismas pruebas, también 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 incide en la composición escrita. La dificultad detectada tanto en educación básica como en secundaria se presenta en la elaboración de textos estructurados. La tendencia es a escribir oraciones o breves fragmentos.

Una situación similar muestran los resultados de las pruebas PISA, que evalúa el desempeño de los estudiantes en Ciencias, Matemáticas y Lectura. En el año 2006, Colombia obtuvo resultados inferiores al promedio internacional en las tres áreas. En relación con Lectura, un 30,43% de los estudiantes del país no alcanzó el nivel mínimo de competencias y tan sólo un 0,61% alcanzó el nivel superior. Posteriormente, en 2009, el 47% de los estudiantes colombianos se ubicó por debajo del nivel dos en el que están las competencias mínimas para participar efectiva y productivamente en la sociedad.

Los resultados del año 2012 en la pruebas PISA son aún más alarmantes. Colombia ocupó el puesto 62 entre los 64 países participantes. En cuanto a comprensión de lectura obtuvo un puntaje de 403, con un progreso de 3 puntos promedio anuales. En Lectura el número de estudiantes colombianos que se ubica por debajo del nivel operativo mínimo (nivel 2) también es elevado, pues llega al 51%.

Los puntajes obtenidos en las pruebas estandarizadas elaboradas por el ICFES con el propósito de evaluar la calidad de la educación en Colombia, coinciden con bajos los resultados de las pruebas internacionales. Este hecho, sobretodo en la disciplina que nos ocupa, pone en evidencia que la escuela no está brindando las herramientas necesarias para que los estudiantes desarrollen y movilicen en diferentes situaciones comunicativas, las competencias básicas para producir textos acordes con su nivel (Pérez, 2003).

El bajo dominio de competencias escriturales que demuestran los estudiantes colombianos en estas pruebas, se ha convertido en objeto de investigación de varios

grupos de expertos en el tema. En Cali, por ejemplo, encontramos el trabajo colectivo entre docentes de la Universidad del Valle y docentes de instituciones educativas oficiales, liderados por la profesora Gloria Rincón, cuyo objetivo es construir un saber sobre la Didáctica de la lengua castellana como lengua materna, integrando la lectura y la escritura en el proceso educativo. Otros estudios en esta misma línea, se encuentran en el *Grupo de Investigación Pedagogías de la lectura y la escritura*, de la Universidad Javeriana (Bogotá) que dirige el profesor Mauricio Pérez Abril. Este grupo centra su interés en el análisis de los resultados de las pruebas estandarizadas, con el fin de propiciar la reflexión de los docentes de lenguaje, a partir de propuestas pedagógicas sobre la lectura y la escritura que buscan integrar las competencias comunicativas a prácticas significativas de aprendizaje.

Lo que puede observarse, tomando como referencia los estudios mencionados, es que la forma de explicar el fracaso de los estudiantes colombianos en la comprensión y en la producción de textos, se ha fundamentado en las investigaciones de la psicología cognitiva y socio-cognitiva, así como en la pedagogía y la didáctica desde el enfoque por competencias. Aunque estas miradas de la problemática llevan más de una década y se han constituido como las de mayor impacto, no son las únicas que existen para comprender las posibles causas de las deficiencias de los estudiantes en relación con la escritura. Existe otra mirada que centra su interés en el sujeto que aprende, y no en el nivel de dominio de las competencias que adquiere para resolver una prueba. Las pruebas Saber están sustentadas sobre bases netamente cognitivas y no dan cuenta del entramado de relaciones de sentido que un sujeto establece con el aprendizaje. Un enfoque que privilegia relaciones de sentido con el saber, permitiría entender: cómo ha sido la experiencia de aprendizaje de un sujeto, a través de la escritura; qué significado tiene para un estudiante aprender y dominar la lengua escrita, cómo estos aprendizajes han determinado su forma de relacionarse con el mundo, con los otros y consigo mismo.

El estudio de las relaciones de sentido que establecen los estudiantes con sus aprendizajes, dio origen a la teoría denominada Rapport au Savoir (RAS) cuyo objeto de estudio es la Acción-Actividad-Relación que un sujeto establece con sus aprendizajes. Esta fue desarrollada por el grupo ESCOL (Escuela, Educación y



Colectividades Locales) de la universidad de París 8, en la década de los 80. Su principal fundador es el profesor B. Charlot, en colaboración con los profesores E. Bautier y J. Rochex.

El punto central de sus investigaciones se encuentra en la forma de abordar el fenómeno del fracaso escolar, al proponer que no es el fracaso como tal lo que debe estudiarse, sino al sujeto que está en dicha situación. El fracaso es un concepto en el que pueden agruparse situaciones que tienen en común la falta de resultados. Pero lo que le interesa a la RAS es comprender el tipo de relaciones que el sujeto en situación de fracaso construye consigo mismo, con el mundo y con los otros. Para esto se formulan preguntas como las siguientes: ¿Qué significa aprender? ¿Cuál es el sentido de aprender en diferentes contextos y lugares?

La RAS plantea que los aprendizajes no solo se dan al interior de la escuela, ni se pueden limitar al dominio de los saberes disciplinares y escolares, sino que implican experiencias y relaciones con diferentes contextos, lugares y personas. A este conjunto de relaciones la teoría le da el nombre de *Figuras de Aprendizaje*. La RAS identifica tres grandes figuras de aprendizaje: epistémica, identitaria y social. A la primera pertenecen los aprendizajes intelectuales o escolares (AIE), así como los aprendizajes de la vida cotidiana (AVC). En la segunda figura se ubican los aprendizajes de desarrollo personal (ADP), y en la última, los aprendizajes relacionales y afectivos (ARA).

El estudio de la teoría de la RAS y su consecuente aplicación exige del investigador el análisis y la interpretación de las relaciones que establecen los sujetos con lugares, personas, objetos, contenidos de pensamiento, situaciones, valores, normas, en tanto está en juego la cuestión del aprender y del saber. Estas relaciones se articulan entre sí en las Figuras de Aprendizaje: ARA, ADP, AVC, AIE. El investigador analiza estas figuras identificando las relaciones que las caracterizan para conocer los procesos de construcción, organización, y categorización del mundo que, a través del lenguaje, cada sujeto experimenta para encontrarle sentido a su existencia en este mundo (Charlot, 2008).

Los estudios adelantados en el marco de esta teoría se han realizado principalmente en Francia, España, Canadá y Brasil. Las primeras investigaciones

sobre la RAS nacieron en Francia, en colegios de clases populares. El objetivo central era indagar por el sentido que tenía para los estudiantes ir o no a la escuela. Para lograrlo, el equipo ESCOL, diseñó una técnica autobiográfica llamada Balance de Saber (*Bilan de Savoir*), en la cual los niños y niñas narraban sus experiencias de aprendizaje (Charlot, Rochex y Bautier, citados por Zambrano, 2014).

La teoría de la RAS en Colombia, aún no cuenta con suficiente circulación. La única investigación que se adelanta al respecto, a nivel de la educación básica y secundaria, es liderada por el profesor Zambrano (2014), actual director de la Maestría en Educación de la universidad ICESI (Santiago de Cali). Este estudio de tipo exploratorio busca poner a prueba la teoría en el contexto escolar regional. Para ello se escogieron tres instituciones educativas públicas con sus respectivas sedes (cinco en total) y un colegio de carácter privado. En total se recogieron 645 Balances de saber o narraciones autobiográficas de estudiantes que cursaban quinto y noveno grado de la educación básica.

Estas narraciones surgen a partir de una serie de preguntas que están formuladas en el Balance de saber, con el propósito de suscitar en los estudiantes diferentes evocaciones sobre sus aprendizajes:

*“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? ¿Con quién? ¿Qué es lo más importante para mí en todo esto que he aprendido? En este momento, ¿Qué pienso acerca de lo que me puede servir en mi vida todo esto que he aprendido?” (Charlot, 2001).*

Además de estas preguntas para conocer la *Acción-Actividad-Relación al saber*, de los estudiantes de quinto y noveno, la investigación del profesor Zambrano (2014), se propuso recoger información sobre los aprendizajes en las áreas de Lenguaje, Matemáticas, Ciencias Naturales y los relacionados con la formación para la 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”.*

Los resultados de esta investigación evidencian que los estudiantes de quinto y noveno grado, tanto de las escuelas públicas como de las privadas, se identifican más con los aprendizajes relacionales y afectivos (ARA), los del desarrollo personal (ADP) y los de la vida cotidiana (AVC) que con los aprendizajes intelectuales y escolares (AIE). Otro hallazgo que llama la atención es que los niños reconocen a sus padres como los agentes principales de sus aprendizajes, incluyendo los AIE.

### **Pregunta**

A partir de los resultados obtenidos en esta investigación, y teniendo en cuenta los bajos niveles presentados en las pruebas de lenguaje, sobre todo en la producción escrita, en la presente investigación se formula la siguiente pregunta:

**¿Cuál es la Acción-actividad-relación al saber (RAS) que establecen los estudiantes de noveno grado de educación básica con el lenguaje escrito, a partir de las narraciones que hacen en los balances de saber?**

A partir de esta pregunta general que se deriva de la problemática expuesta, es necesario plantear otras cuestiones específicas con el propósito de interpretar las evocaciones que hacen los estudiantes en los Balances de saber, en relación con la escritura: ¿ Cuáles son los aprendizajes intelectuales y escolares (AIE) sobre el lenguaje escrito, que evocan los estudiantes de noveno grado? ¿Qué tanto han interiorizado los estudiantes de este grado, los aspectos formales de la lengua escrita? ¿Qué es lo que más se les dificulta o por el contrario se les hace fácil de la escritura? ¿Qué sentido le dan al ejercicio de escribir estos estudiantes?

## Objetivos

A continuación se presentan el objetivo general y los objetivos específicos. El primero se formuló teniendo en cuenta la pregunta que guió el camino recorrido por esta investigación: *¿Cuál es la Acción-actividad-relación al saber (RAS) que establecen los estudiantes de noveno grado de educación básica con el lenguaje escrito, a partir de las narraciones que hacen en los balances de saber?* Los objetivos específicos presentan en su orden las etapas del desarrollo de la investigación para alcanzar el objetivo general.

### **Objetivo general:**

Conocer la acción-actividad-relación con el saber que establecen los estudiantes de noveno grado de educación básica con la lengua escrita, a partir de las narraciones que hacen en los balances de saber.

### **Objetivos específicos:**

Describir los aprendizajes intelectuales y escolares (AIE) sobre la lengua escrita que evocan los estudiantes de noveno grado en las narraciones realizadas en los balances de saber.

Identificar el dominio de la lengua escrita que demuestran los estudiantes de noveno grado en las narraciones realizadas en los balances de saber.

Identificar qué evocan los estudiantes como lo más fácil y difícil de aprender de la lengua escrita.

Derivar de la escritura en los balances de saber, elementos que informen sobre la dimensión identitaria de la lengua escrita en los estudiantes de noveno grado.

## **Justificación**

Conocer la acción-actividad-relación al saber de los estudiantes de noveno grado de la educación básica con el lenguaje escrito, plantea una mirada diferente al problema de las deficiencias que presenta el aprendizaje de la escritura en el contexto regional. Si partimos del supuesto que el lenguaje escrito está implicado en el aprendizaje de las disciplinas escolares, y que, a través de la escritura se estructura el pensamiento; ahondar en las relaciones que establecen los estudiantes con la lengua escrita, ampliaría la comprensión de las causas de los problemas de escritura tan comunes en la población escolar.

Al estudiar la relación que los estudiantes establecen con el lenguaje escrito, a partir de los elementos de la teoría, podríamos entender qué tipo de estudiante está formando la escuela, qué aprende, cómo moviliza sus aprendizajes, qué lugar ocupa en la escuela, y qué sentido tiene para él aprender. Con la información recogida al respecto, es posible generar reflexiones pedagógicas sobre cómo se dan las prácticas de escritura en la escuela y qué tanto impacto tienen en la construcción de la identidad personal y social de los estudiantes. Así mismo, podrían diseñarse propuestas didácticas para el aprendizaje de la escritura que tengan más valor y sentido tanto para los profesores como para los estudiantes.

Por otra parte, esta investigación contribuiría a la consolidación de la teoría de la RAS en Colombia, para abordar las problemáticas educativas desde un enfoque cualitativo que permita concebir al estudiante como un sujeto en constante formación, que no solo aprende en el contexto escolar y que sus aprendizajes no se limitan a contenidos disciplinares.

## **Supuestos**

La relación con la escritura que establecen los estudiantes de noveno grado debe dar cuenta del dominio de conocimientos lingüísticos, así como de su desarrollo cognitivo, comunicativo y estético, ya que este grado cierra un ciclo escolar. Las narraciones autobiográficas deben reflejar que la relación con la escritura de estos estudiantes, es un proceso que ya se ha interiorizado a lo largo de los 8 años cursados de la básica primaria.

Las figuras que prevalezcan en los Balances de saber pertenecen a la dimensión epistémica, puesto que la educación en Colombia se evalúa según los resultados obtenidos en las pruebas estandarizadas, las cuales se diseñan teniendo en cuenta los aspectos cognitivos de cada disciplina. Por tal razón, en los Balances de saber será común encontrar alusiones a temáticas particulares de la disciplina y no a procesos propiamente dichos, porque las prácticas de escritura en la mayoría de instituciones no responden a intenciones comunicativas reales, ni tienen en cuenta los contextos específicos de producción textual.

La escritura de los estudiantes dará cuenta del sentido que tiene para ellos el lenguaje y en particular el escrito. Si se evidencia dominio de los aspectos formales de la lengua y uso de estrategias discursivas, seguramente se hallarán evocaciones sobre la relación identitaria con la escritura. De lo contrario, las narraciones de los estudiantes reflejarían grandes vacíos en cuanto a su desarrollo personal y social, pues se supone que el lenguaje es la herramienta principal para estructurar el pensamiento y desarrollar las habilidades comunicativas.

## Marco Teórico

El marco teórico que fundamenta esta investigación parte de una teoría francesa conocida como *Rapport au Savoir* (RAS). Esta teoría aborda el problema del fracaso escolar desde un ángulo diferente al de la sociología de la reproducción, que sitúa las causas de dicho fenómeno, en la posición social familiar y en los hándicaps socioculturales. Para Charlot (2006), uno de los principales creadores de la teoría, el fracaso escolar no existe. Bajo esta noción pueden clasificarse situaciones que tienen en común la falta de resultados, saberes o competencias y que a la luz de la teoría pueden ser estudiados en términos de relaciones de un tipo particular con el mundo, consigo mismo y con los otros.

La traducción al español de la expresión que da nombre a la teoría se hace compleja, ya que el término *Rapport* no equivale sólo a relación. Ante esta dificultad ha sido traducida en Colombia, por el profesor Zambrano (2014) como *Actividad-Acción-Relación al saber*. Estas relaciones dan cuenta de lo que un sujeto hace con sus aprendizajes, su historia personal, su proyección de vida, y al hacerlo pone en juego todo su saber. “*Rapport* también es distancia, desplazamiento, interés, afectación, crecimiento. *Rapport* es dar cuenta de... y no simplemente la conjunción de dos cosas, dos sujetos” (Zambrano, 2014). De esta manera, el concepto de *Rapport au savoir* abarca la red de relaciones y procesos que un sujeto teje cuando está en situación de aprendizaje y debe ser comprendido más allá de la adquisición de un saber específico:

(...) como un 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, etc., ligados de alguna manera con el aprender y con el saber. Por tal razón, es también relación con el lenguaje, relación con el tiempo, con la actividad en el mundo y acerca del mundo, relación con los otros y consigo mismo como más o menos capaz de aprender tal cosa, en tal situación (Charlot, 2006, p.131).

Los inicios de esta teoría pueden situarse a partir de los resultados de las investigaciones realizadas en Francia a partir de los años 80, en el campo de las ciencias de la educación. El desarrollo de la teoría se fundamenta en los aportes del Psicoanálisis, la Sociología y la Antropología. El enfoque psicoanalítico entiende por *Rapport au savoir*, un proceso dinámico entre el saber y el psiquismo de un sujeto. Esta concepción es resultado del trabajo del equipo “Saberes y relación con el saber” del CREF de la Universidad Paris X, sus fundadores, Jacky Beillerot, Claudine Blanchard-Laville y Nicole Mosconi, se han esforzado por poner de manifiesto los significados inconscientes de la movilización de los saberes. El centro de Investigaciones en Didácticas de las Matemáticas del IUFM de Aix en Provence desarrolló la teoría desde la perspectiva clínica, liderado por Kalali (2007). Por otra parte, la relación al saber de orientación Antropo-sociológica ha sido estudiada en la Universidad de Paris 8, por el equipo ESCOL de Bernard Charlot (1997, 2005) quienes desarrollaron una línea de investigación sobre la RAS comprendida como el proceso que lleva a un estudiante a inscribirse en un tipo de relación con el mundo, consigo mismo y con los otros. En este último enfoque se encuentra fundamentada la presente investigación.

### **La RAS desde una perspectiva antro-po-sociológica: fundamentos y antecedentes.**

El marco teórico de la RAS empieza a conformarse a partir del estudio crítico del fracaso/éxito escolar. El fracaso como objeto de estudio hace su aparición a mediados del siglo XX, por el interés que tuvieron varios países como Inglaterra, Francia y Estados Unidos de conocer los factores sociales que influyen en el acceso, permanencia y rendimiento de los estudiantes en la escuela de la sociedad industrializada. Para lograrlo, estos países realizaron grandes estudios estadísticos, con el fin de recoger información sobre las condiciones socio-económicas de las familias y su incidencia en el fracaso o éxito escolar de sus hijos.

Estos estudios se hicieron entre las décadas de los años 60 y 80 siendo los de mayor alcance, los informes *Early Leaving* y *Plowden* en Inglaterra, el estudio dirigido por el *Instituto Nacional de Estudios Demográficos* (INED) en Francia, y el *Informe Coleman* en Estados Unidos. Los resultados arrojados por estos informes sirvieron de



base a varias teorías sociológicas que centraron su atención en comprender y explicar el fracaso escolar. Para estas teorías, el fracaso escolar engloba cuatro grandes campos problemáticos: *aspiraciones educativas, clima familiar, el déficit cultural, y los códigos sociolingüísticos* (Zambrano, 2014).

En general, estos campos fueron desarrollándose a través del análisis y reflexión de los resultados obtenidos en las grandes encuestas. Así alcanzaron tres grandes marcos teóricos, que identifican al campo disciplinar conocido como *sociología de las desigualdades escolares*. Tal es el caso de *la teoría de los códigos lingüísticos* y la teoría de la *Reproducción*, desarrollada en la década de los 60 y 70 por los sociólogos P. Bourdieu y J. Passeron.

La primera de estas teorías se origina en Gran Bretaña, especialmente por los estudios de Basil Bernstein y Michel Young. Para el primero, el uso del lenguaje evidencia un sutil sistema de control ligado a los símbolos de clase. Al observar un mismo texto en niños de clases diferentes, comprobó que las construcciones verbales de los niños de clases populares son menos elaboradas que la de los niños de clases altas. Esto tiene efectos en el desarrollo cognitivo de los estudiantes y en sus logros o fracasos escolares. Por su parte, Young considera que la enseñanza de los saberes está determinada por el ejercicio de poder del conocimiento (Zambrano, 2014).

La teoría de la *Reproducción* postula que las posiciones sociales de los padres serán las mismas que ocupen los hijos en el espacio escolar. De esta forma el origen social incide fuertemente en el éxito o fracaso escolar. En el caso de los estudiantes de clases populares, estos replicarán las disposiciones propias de su clase social en el contexto escolar, lo que contribuiría a la deserción, y por tanto, a la perpetuación de la posición social de la que provienen. Asimismo, la posición social determina el acceso al capital cultural: nivel de estudios, títulos académicos, adquisición de material intelectual, etc. Entre menos probabilidades tenga un estudiante para obtener dicho capital, menores serán las oportunidades para enfrentar los retos de la escuela (Bourdieu y Passeron, 1970).

Otra teoría de referencia fue la del *déficit cultural o hándicap sociocultural*. Para Ogbu (1978), existen tres formas de déficit que impone la institución escolar: la primera hace referencia a lo que le falta a un niño para alcanzar el logro escolar, la

segunda alude a la desventaja que tienen un niño cuando la cultura familiar no coincide con la cultura escolar y, por último, la desventaja que genera la escuela en el tratamientos de los niños de clases populares en cuanto a programas, profesores, expectativas, aspiraciones. Así, pertenecer a una clase social baja, es condición para que se produzcan déficits culturales en los niños de clases populares, que incidirán en el posterior fracaso escolar.

En general, los supuestos de la sociología de la reproducción asumen que existen correlaciones entre el fracaso escolar y el nivel-socio-económico de un estudiante, por consiguiente, fenómenos como la deserción, el bajo rendimiento escolar y la no continuidad en el sistema educativo, tienen su origen en las desigualdades sociales.

Para B. Charlot, principal teórico de la RAS, esta mirada del fracaso escolar, es insuficiente para explicar por qué hay niños y niñas de clases obreras que alcanzan altos niveles de desempeño escolar. Los fundamentos teóricos de la RAS abordan el fenómeno del fracaso escolar, asumiendo que este fenómeno no existe, y que bajo esta denominación pueden agruparse situaciones que tienen en común la falta de resultados, según lo prescrito en los programas educativos. Según Charlot (1997,2006) existen sujetos en situación de fracaso, que experimentan ciertas dificultades a la hora de alcanzar los logros que exige la institución escolar. Por tanto, para explicar estas situaciones, se requiere una mirada diferente al sujeto que dé cuenta de sus experiencias de aprendizaje y de las relaciones que establece consigo mismo, con los otros y con el mundo.

Por tal razón, la RAS plantea que 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 ella. Para Charlot (1997) una lectura diferente del fracaso escolar busca comprender qué hay detrás del estudiante en situación de fracaso, cómo llegó hasta ese punto y no lo que le hace falta para alcanzar el éxito escolar.

Para comprender el sentido que tienen los aprendizajes en la historia personal de un sujeto, la RAS empieza por examinar dos conceptos de vital importancia: sujeto y *sentido*. Charlot (2006) concibe al sujeto como *“el pequeño hombre obligado a*

*aprender*". Este sujeto no es una abstracción conceptual, sino un ser humano activo que desea y comparte un espacio social con otros, y transforma con ellos ese espacio común. Dicho sujeto puede ser estudiado porque se constituye a través de procesos psíquicos y sociales, los cuales pueden organizarse a partir de las relaciones que construye en un espacio y tiempo determinados.

La RAS fundamenta su teoría del sujeto a partir de concepciones antropológicas que sostienen que el sujeto es un ser inacabado y, por tanto, desde que nace se verá enfrentado a la necesidad y al deseo de aprender. El sujeto deberá entonces ser educado, apropiándose de saberes, actividades y relaciones que le ayudarán a construir su identidad personal y social. Este aprendizaje acontecerá en un mundo que precede al sujeto, por ello se verá obligado a interactuar con él para poder aprehenderlo. La educación será ese puente ideal de comunicación entre el mundo y el sujeto, para que este pueda constituirse como un ser social.

Esta concepción antropológica del sujeto implica tres nociones que requieren ser precisadas. La primera es la movilización, que desde la RAS debe entenderse como el conjunto de fuerzas, para hacer uso de sí como recurso, es decir, que sólo se moviliza quien encuentra un sentido, un motivo para hacerlo. La segunda noción es la actividad, referida a una dinámica interna que supone intercambio con el mundo. Y por último el concepto de sentido que se produce cuando algo es puesto en relación con otros en un sistema, en las relaciones con el mundo o con los otros Charlot (2006).

Igualmente, es necesario aclarar que para Charlot no hay saber sin relación con el saber. Si queremos comprender al sujeto de saber, es ineluctable aprehender su relación con el saber. No existe saber que no esté integrado a relaciones de saber. El saber se construye en la interacción epistemológica y social que los hombres sostienen entre sí. Este saber colectivo cobra sentido o no en el proceso formativo de un sujeto, dependiendo del tipo de relación que establezca con el mundo, consigo mismo y con los otros. De ahí que la relación con el saber implique una relación identitaria, es decir, una nueva forma de relacionarse con el mundo que exige del "pequeño hombre", una ruptura o renuncia a formas anteriores de relación, construidas en la interacción con sus entornos más cercanos.

De esta manera, la RAS define tres dimensiones: identitaria, epistemológica y social. Esta última atraviesa a las dos primeras, por tanto, no puede ser estudiada aisladamente sino desde el interior de cada una. La dimensión identitaria está determinada por la historia personal de cada sujeto, por su concepción de la vida, por sus aspiraciones, su imagen y la que proyecta a otros. Aquí entra en juego la relación consigo mismo y con el otro. La segunda dimensión engloba tres formas de relación epistémica con el saber: a) apropiación de un objeto-saber, b) dominio de una actividad y c) apropiación de formas relacionales. La relación social con el saber no se suma a las dimensiones epistémica e identitaria, ella contribuye a darle forma tanto a la una como a la otra (Charlot, 1997,2006).

Por su parte la noción de sentido implica hallar las razones justas del porqué de una actividad o situación. Pero esto es posible, siempre y cuando el sujeto en sus interacciones con el mundo y con los otros, encuentre el valor de lo que pretende saber. Al encontrar el sentido que se esconde detrás de un saber, una actividad, una tarea, un procedimiento, será posible la movilización hacia ese objeto de saber. Estudiar la forma en que el sujeto encuentra y crea sentido, posibilita la comprensión de por qué unos aprendizajes tienen para él más importancia que otros, por qué unos se le hacen fáciles y otros difíciles.

En síntesis, la RAS ofrece una visión más alentadora del fenómeno conocido como fracaso escolar, al concebir al sujeto como un ser en constante aprendizaje, y por tanto, en permanente cambio. Así, un análisis de estudiantes en situación de fracaso, debe contar con las relaciones epistémicas, identitarias y sociales, con las cuales han interiorizado o no sus diferentes aprendizajes, y a partir de dichas relaciones, entender cómo han construido el sentido que estos tienen para su existencia.

### **Definición y objeto de la RAS**

Teniendo como base las reflexiones elaboradas sobre el fracaso escolar, el grupo ESCOL, construye una definición de la RAS que pasó por tres momentos. La primera definición se hizo en 1982, y fue presentada como *“el 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 (Citado por Zambrano, 2014, p.72).*

Una década después, en 1992 B. Charlot, E. Bautiuer y J. Rochex proponen una nueva definición: *“le rapport au savoir es una relación de sentido, y por ende, de valor, entre un individuo (o un grupo) y los procesos o productos de saber”* (Charlot, 1997, p.130).

Cinco años más tarde, aparece una definición que recoge todos los elementos de la teoría:

*“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).

Según esta definición, la acción-actividad-relación al saber es en primer lugar, un conglomerado de relaciones que el sujeto establece con sus aprendizajes. Estas relaciones se establecen con otros sujetos como los padres, los familiares, los amigos, los profesores, los compañeros de estudio, entre otros. Además se dan en lugares específicos como el hogar, la escuela, la ciudad. En segundo lugar, la RAS es también relación con el lenguaje. El lenguaje es el mediador entre el mundo externo y el mundo interior. A través de él un sujeto se apropia de las manifestaciones verbales y no verbales que identifican a su cultura. El lenguaje permite además, la configuración de la subjetividad y las formas de concebir el mundo. En tercer lugar, la RAS implica relaciones con el tiempo, esto alude a que cada sujeto tiene una historia personal que va alimentando con el paso del tiempo, y por tanto, sus relaciones con el mundo son diferentes a la de todos. Cada sujeto estructura su pensamiento de manera diferente. Por ello, el sujeto de aprendizaje es un ser en permanente cambio, lo que hoy aprende,

tal vez mañana deba reconstruirlo o deconstruirlo. Todo depende del sentido que le otorgue a partir de las relaciones consigo mismo, con el mundo y con los otros.

El concepto de aprender en esta teoría no equivale a adquirir un saber en el sentido intelectual. Por tanto, el equipo ESCOL, utiliza las figuras del aprender. Los niños se confrontan con la necesidad de aprender y al hacerlo se encuentran con un mundo ya constituido por objetos de saber, actividades que es necesario dominar, dispositivos relacionales y formas de relación, que requieren ser interiorizadas.

Por esto, el objeto de la RAS se centra en comprender que los sujetos aprenden de manera diferenciada y que las actividades que movilizan para poder lograrlo, son igualmente diferentes en cada ser humano. Asimismo, el interés por tal o cual objeto de aprendizaje, el lugar y las personas implicadas en estas experiencias son diferentes para cada uno. El saber y el aprendizaje están ligados a la cuestión del sentido, la movilización y la actividad. En un lugar, en un momento de la historia del sujeto y en diversas condiciones temporales y con la ayuda de otros, el niño aprende (Zambrano, 2014).

Es así como la actividad-acción-relación es relación al mundo, entendiendo mundo como espacios particulares en los que pueden darse las interacciones con los otros. El mundo donde vive el niño es un sistema social de relaciones jerárquicas. El estudiante es un ser que ocupa una posición social y escolar, que tiene una historia, que es afectada por el encuentro con otros sujetos, eventos, rupturas, esperanzas, aspiraciones. Los otros, son los padres que contribuyen, por medio de actividades, en la definición de su lugar y los profesores son quienes a través de la enseñanza, deben ayudarlo a entrar en relación con el saber, porque la escuela es el lugar donde se aprenden los conocimientos de la cultura (Ver figura 1).

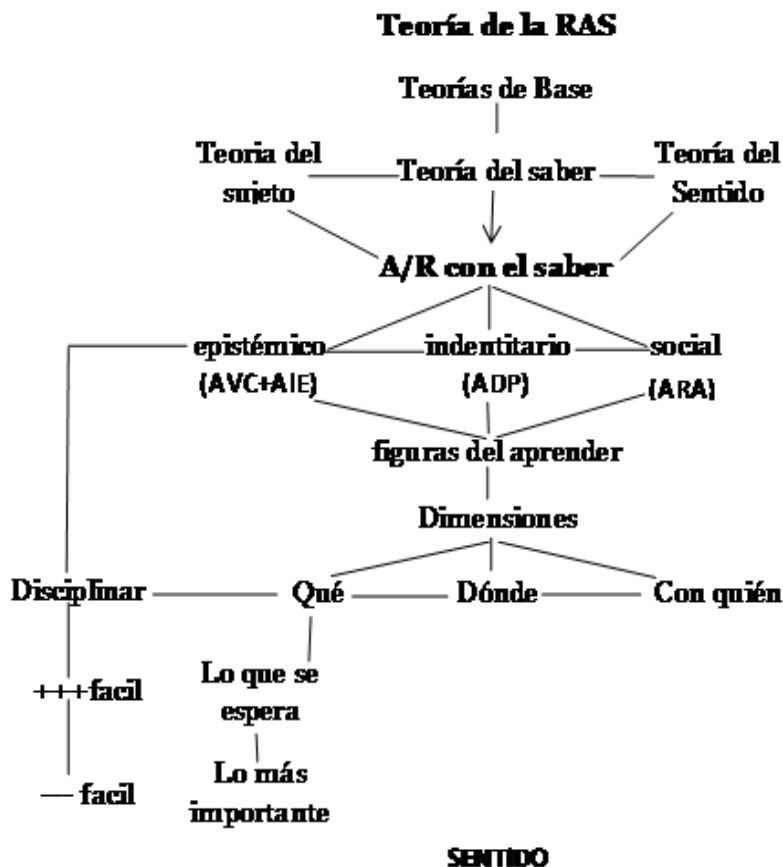


Figura 1. Gráfico resumen de la RAS. Elaborado por Zambrano (2013).

### Categorías de la teoría

Para conocer el sentido que el saber tiene para un estudiante cuando aprende, el equipo ESCOL diseñó una rejilla categorial en la que se encuentran definidas las figuras del aprender: Epistémica, identitaria y social, con sus correspondientes indicadores. La primera figura engloba los aprendizajes de la vida cotidiana (AVC) y los aprendizajes intelectuales o escolares (AIE), la segunda abarca los aprendizajes de desarrollo personal (ADP) y la tercera contiene los aprendizajes relacionales y afectivos (ARA).

A continuación se presentan las dimensiones, categorías y expresiones que la RAS utiliza en el análisis de su objeto de estudio:

| Figuras de aprendizaje                      | Códigos | Nombre                           | Contenido  |
|---|---------|----------------------------------|--|
| Aprendizajes relacionales y afectivos (ARA) | 10,1    | Valores                          | Los valores, valorar, los derechos, ética, talentos, los sentimientos  |
|   | 10,1-1  | Conformidad                      | El respeto, obedecer, portarme bien, hacer caso, ser educado, no jugar con la comida, valorar lo que tengo (las cosas, lo que me regalan), no robar, no pelear, no botar la basura a la calle, no a la droga, no ser grosero, no coger mala vida, cumplir (con las normas), ser amable, saber con quién juego, modales, a saludar, no entrometerse en la conversación de los adultos, ser amable, ser buena gente, cerrar los grifos de agua (cerrar las llaves), hablar en voz baja, a ser juicioso, ser ordenado, ser acomedido, ser atento, tener buenas amistades, amabilidad, conducirme bien, respetar a los padres, los profesores, los adultos, obedecer, escuchar a los padres; |
|   | 10,1-2  | Relaciones de armonía            | Convivir, vivir en paz, compartir, cuidar de (las personas, mi familia, la ciudad, la naturaleza, los animales), ser buen amigo, ser buen hijo, a enamorarme, a amar, ayudar a las personas, ser buen compañero, buen hijo, buen vecino, tolerar, ser tolerante, ser incluyente, la humildad (no ser picado), querer (la naturaleza, los animales), no ser egoísta, ser sincero, ser honesto, la amistad, vida en común, solidaridad, compañeros, amistades, amor, sexualidad, confianza, franqueza, conocer a las personas y los nuevos contextos, ser servicial, ayudar, comunicar   |
|   | 10,1-3  | Relaciones de conflicto          | Defenderme, pelear, hacerme respetar, insultar, rechazar, celos, odio, desconfianza, mentiras  |
|   | 10,1-4  | Conocer a las personas y la vida | He aprendido la vida, las cosas de la vida, a vivir, a conocer (comprender) las personas, la vida, lo que es importante en la vida   |
|   | 10,1-5  | Otros                            |  |
|   | 10,1-6  | Transgresión                     | Hacer bobadas, bestialidades, robar, groserías, malas maneras, palabras groseras, no he aprendido nada (si se refiere a la transgresión, a la desobediencia, etc. Pero hay algunos "a no" que pueden estar clasificados en otros sitios, cuando su sentido dominante no es el de la transgresión; así, "a no ser racista" que se clasifica en 17   |
| Aprendizajes de desarrollo Personal (ADP)   | 10,2-1  | Confianza en sí mismo            | Confianza en sí mismo, desenvolverse, ser autónomo, responsable, estar solo, la soledad, tener mi libertad, adaptarme  |
|   | 10,2-2  | Superar las dificultades         | Superar las dificultades, querer, dominar, controlarme, estar tranquilo, la paciencia, ser más maduro, decidir, jamás perder la esperanza, tener éxito, llegar a un fin, trabajar duro, trabajar para lograr algo, a progresar (todo lo que lleve la marca de cierto voluntarismo)   |
|   | 10,2-3  | Lo que soy                       | Lo que soy, mi personalidad  |
|   | 10,2-4  | Emocionarme, vivir, reír         | Emocionarme, vivir bien, reír, festejar, salir (cuando se refiere a una liberación de tipo explosivo; cuando se hace de manera razonable, entonces se codifica en 14)  |
|   | 10,2-5  | Otros                            |  |



|  |        |  |  |
|--|--------|--|--|
| Aprendizajes de la vida cotidiana (AVC)    | 11     | Saberes y saber hacer de base              | Caminar, comer, hablar, vestirme, arreglarme, amarrarme los cordones, saber la hora, asearme   |
|  | 12     | Tareas familiares                          | Lavar los platos, limpiar la casa, tender la cama, ocuparme de los niños   |
|  | 13     | Saber hacer específicos                    | Coser, tejer, arreglar cosas, manejar moto, conducir auto, reparar las bicicletas, actividades corrientes (hacer las compras), el nombre de las calles, ocuparme de los animales, actividades en la dimensión instrumental (mecnografiar, hacer fotos, manejar el computador), silbar, maquillarse |
|  | 14     | Actividades lúdicas                        | Vacaciones, viajes, camping, jugar, divertirse, hacer pan, montar en bicicleta, subir a los árboles, jugar al fútbol (con compañeros), ver televisión, informática como diversión (jugar)  |
|  | 15,1   | Actividades físicas y deportivas           | Deporte, fútbol, nadar, etc.   |
|  | 15,2   | Actividades artísticas                     | Baile, música, cantar, instrumentos, dibujar, pintar....   |
| Aprendizajes intelectuales Escolares (AIE) | 16,1   | Aprendizajes escolares de base             | Leer, escribir, contar   |
|  | 16,2   | Expresiones genéricas y tautológicas       | El saber, cosas interesantes, lo que hay que saber, el programa, los cursos, las materias de la escuela, muchas cosas, cosas del colegio, todo lo que hay que aprender, pocas cosas, todo lo que se... los estudios, la educación, la cultura, la cultura general                                  |
|  | 16,3   | Disciplinas escolares                      |  |
|  | 16,3-1 | Disciplinas escolares únicamente nombradas | Francés, matemáticas, historia (las disciplinas como etiquetas institucionales)  |
|  | 16,3-2 | Evocación de un contenido                  | Ortografía, gramática, lenguas extranjeras, el cuerpo humano, las fracciones (lo que exprese como mínimo un contenido de saber)  |
|  | 16,3-3 | Evocación de una capacidad                 | Expresarme, hablar bien, expresarme en inglés, hablar jerga  |
|  | 16,4   | Aprendizajes metodológicos                 | Hacer las tareas, corregir, revisar, organizarme, trabajar solo, he aprendido a aprender, a estudiar, a conocer, a instruirme, a trabajar (sólo si es empleo)  |
|  | 16,5   | Aprendizajes normativos                    | Trabajar bien, aprender bien, escuchar a los profesores, levantar la mano...   |
|  | 16,6   | Pensar                                     | Comprender, tener una opinión, ser crítico, imaginar, reflexionar, tener una mente lógica  |
| Otros                                      | 17     | Política, sociedad,                        | Lo que pasa en el mundo, evocación de principios o hechos sociales, políticas, evocación del racismo, evocación del  |

|  |    |  |   |
|--|----|--|---|
|  |    | ideología,<br>religión                               | estatuto de los jóvenes, religión, del medio ambiente (y lo que evoca una reivindicación en estos dominios) |
|  | 18 | Nada   | No he aprendido nada  |
|  | 19 | Expresiones<br>tautológicas<br>(fuera de los<br>AIE) | Muchas cosas, la educación  |

**Rejilla de codificación Figuras de Aprendizaje (Charlot, 2001)**

### Estado del arte

En el marco de esta teoría se han adelantado diferentes investigaciones que han estudiado la relación con el saber de los estudiantes al igual que la RAS de los docentes. La primera de estas investigaciones, desarrolló la teoría del sujeto iniciada en los grupos ESCOL (Universidad Paris 8) y CERF (Universidad Paris X) (Kalali, 2007, citado por Zambrano, 2014). Más tarde, aparecieron las investigaciones y reflexiones que adoptaron el enfoque de la sociología y del psicoanálisis. Luego se formalizaron las investigaciones que le dieron una mirada diferente al fracaso escolar, desde la perspectiva de la relación con el saber del docente y del estudiante. ¿Para un estudiante de las clases populares, qué significa ir o no a la escuela? Lo mismo, para un profesor, ¿qué sentido tiene para una maestra o un maestro ir todos los días a la escuela a enseñar? (Charlot, 2006).

Una investigación importante de la RAS aplicada al fracaso escolar, se desarrolló en España, con el método biográfico. Fue liderada por Hernández y Hernández (2008, 2011), quien estudió las diferencias en la relación con el saber de los adolescentes. En Brasil, el profesor Charlot hizo una investigación sobre el placer en el aprendizaje, en los sectores populares integrando lo biográfico y lo historiográfico, su objetivo examinó las relaciones del saber con el placer y el deseo de aprender (Charlot, 2007).

La teoría de la RAS también ha sido objeto de investigación en países como Argentina y Canadá. En Quebec, existen investigaciones que abordaron la relación con el saber de las disciplinas científicas de estudiantes de secundaria y la relación con el saber y la escuela en estudiantes de primaria y secundaria (Poliot, Bader y Therriault, 2010). Otra investigación sobresaliente es la de Naudy (2008) quien enfatizó el

funcionamiento de la RAS en la enseñanza de las Ciencias Sociales, proponiendo que es necesario diseñar estrategias didácticas relacionadas con el contexto. En Argentina, se halla un estudio 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). La reflexión derivada de este estudio plantea que los textos elaborados por los estudiantes en el ámbito escolar, evidencian además del dominio de las reglas de escritura, el sentido que ellos encuentran con dicho saber.

Las investigaciones de mayor alcance, relacionadas con la RAS y el lenguaje se han desarrollado principalmente en Francia, en todos los niveles de la formación escolar. Estos estudios han sido liderados por Elizabeth Bautier y Jean-Yves Rochex (2002), integrantes del equipo ESCOL de la Universidad de París VIII. Uno de los estudios aborda las dimensiones identitaria y epistémica en el aprendizaje del lenguaje, identificando los elementos que entran en juego en esta relación. Para Bautier (2002), el lenguaje es el lugar en donde los procesos subjetivos y sociales de un sujeto (dimensiones identitaria y social) se encuentran para posibilitar la construcción de un yo. En dicha elaboración de sí mismo no sólo existe una relación con las formas textuales y lingüísticas. La dimensión no lingüística, es decir, la dimensión social (subjetividad, relación con el otro) juega también un rol importante.

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 centran su interés en comprender el sentido que tiene la escritura en los estudiantes y las relaciones epistémica e identitaria que establecen con los conocimientos lingüísticos. De igual manera exploran los sentidos que las prácticas de escritura tienen para los estudiantes. De ahí que el sentido y valor otorgado a los saberes que se imparten en la escuela sobre la escritura, dependen de las formas de interacción con el saber mismo, con los otros, con el profesor y en general con la forma particular en que cada uno asume este saber. (Bautier, 1997; Perrier, 2005; Ireland, et al., 2005).

Otra investigación importante, en relación con la RAS y el lenguaje escrito, es la del grupo ESCOL (Bautier, 1997; Bautier y Rochex, 1997; Rochex, 2003) que demostró

cómo los estudiantes de educación básica de sectores populares, presentan grandes dificultades en su relación con los procesos de aprendizaje escriturales. A la luz de la RAS, estas deficiencias tienen su origen en las relaciones que los estudiantes establecen con las formas de aprender en la escuela. Para ellos la escuela es una obligación, es un lugar donde hay que aprobar exámenes para pasar de un nivel a otro. Para estos chicos la experiencia escolar es una obligación cuyo fin es conseguir una mejor calidad de vida, en términos de oportunidad de empleo. Por tanto, no asumen la escuela como lugar para propiciar el desarrollo de sus capacidades y habilidades, las cuales exigen actividad, movilización y sentido. De ahí que el lenguaje escrito, como saber propio de la escuela carezca de sentido para la mayoría de los estudiantes.

Otros autor destacado que ha seguido la línea de investigación del grupo ESCOL, es el Dr. Perrier (2005) quien sostiene en sus estudios que las dificultades de los estudiantes en la expresión escrita, se derivan del aprendizaje de esta práctica y que pueden clasificarse como aprendizajes generales o inespecíficos; es decir, nombrar contenidos disciplinares, actitudinales o procedimentales, sin establecer vínculos entre ellos o con las dimensiones epistémica e identitaria. Frente a la pregunta por el sentido de la escuela en sus vidas, también expresan que es una obligación, una forma de no ser excluidos socialmente.

En otra investigación, Bautier (1997) centra su interés en dilucidar por qué existen estudiantes que se les dificulta establecer una relación con la escritura que les permita transferir las competencias escriturales de una situación a otra. La dificultad, según esta autora, radica en que la adquisición de la escritura que no se hace sobre la base de la construcción de un sujeto “pensante” y “escritor” sino a partir de modelos textuales, reduce al estudiante a un simple imitador y no lo transforma. Esta podría ser una razón por la cual, ante la pregunta por el sentido de la escritura, en la vida de los estudiantes, solo respondan desde la dimensión epistémica y conciban la escritura como un ejercicio totalmente desligado de la subjetividad. Además, al proponer ejercicios basados en modelos textuales, se deja por fuera la intención comunicativa de la escritura como posibilidad de relación con otros (dimensiones identitaria y social).

Por su parte Rochex (2004), plantea la necesidad de consolidar la RAS como una teoría heurística, basada en la comprensión de lo que está en juego en los

sujetos en términos de su relación con el saber y el aprendizaje, así como también, en la confrontación entre los ambientes y las disciplinas. Las investigaciones al respecto, deberán combinar una sólida concepción del sujeto, irreductible a una máquina cognitiva o a un enfoque solipsista, teniendo en cuenta los diferentes tipos de objetos y prácticas de conocimientos. Además, no podría aislarse de la pluralidad de instituciones que conforman nuestro mundo social y que implican contradicciones vivientes. Para este autor, la escritura tiene una dimensión política que la escuela desconoce. De ahí que los estudiantes, en sus relatos no establezcan relaciones entre el saber y las condiciones socio-históricas en las cuales están inmersos. El lenguaje escrito debería posibilitar dichas relaciones.

Barré de Miniac (2002), también plantea la cuestión de la relación de un sujeto con la escritura (“rapport à l’écriture”), señalando que se trata del conjunto de significaciones construidas por un sujeto acerca de “lo escrito” y que se inscriben en cuatro dimensiones: la dimensión afectiva; la dimensión axiológica (se refiere a los valores y la importancia que los sujetos asignan a la escritura para alcanzar los aprendizajes); la dimensión cognitiva (la representación que tienen los sujetos del lugar de lo escrito, y la función de los géneros discursivos escolares); la dimensión praxeológica (que consiste en la actividad concreta de los alumnos, respecto de las prácticas de lenguaje, esto es, qué dicen, qué escriben, qué leen). Las prácticas escolares apuntan sólo a la dimensión cognitiva, que en términos de la RAS es la epistémica. Por ello, abordar la relación de un estudiante con la escritura es ante todo abordar un conjunto de relaciones de sentido que den cuenta de lo que significa para ellos el lenguaje escrito. La integración de estas dimensiones en sus producciones escritas, dependerá en gran medida de cómo fueron aprendidas.

En Colombia, no existen hasta el momento investigaciones que hayan aplicado la teoría para explicar las relaciones entre saber y escritura. El grupo de Historias de Vida (Formar) de la Universidad de Antioquia impulsa una investigación centrada exclusivamente en las historias de vida de los maestros, pero no toma en cuenta el fracaso escolar de los estudiantes. A la fecha encontramos sólo el estudio exploratorio de Zambrano (2014), en el cual se describen las formas de relación con el saber que tienen estudiantes de quinto y noveno grado con las disciplinas escolares (ciencias

naturales, matemática, ciencias sociales y lenguaje). En esta investigación, se estudiaron las diferentes figuras del aprender, analizando el sentido de los aprendizajes en la dimensión epistémica (intelectuales o escolares y de la vida cotidiana); en la dimensión identitaria (relacionales y afectivos y del desarrollo personal); y en la dimensión social que atraviesa a las dos primeras.

## **Marco Metodológico**

En este apartado se encuentra información sobre la técnica y el instrumento utilizado para la recolección de datos. Asimismo, el proceso seguido para el análisis de los datos. En primer lugar, se describen el tipo de investigación, el contexto y los sujetos. En segundo lugar, se presenta de manera detallada el método de investigación; los instrumentos, y se finaliza con una exposición del procedimiento.

El objeto de esta investigación es conocer la acción-actividad-relación al saber que establecen los estudiantes de noveno grado, de una institución pública, con el lenguaje escrito en las narraciones que hacen en los balances de saber. Por tanto, este es un estudio que pretende examinar el funcionamiento de la teoría de referencia (RAS) en un contexto escolar de la ciudad de Cali.

### **Tipo de investigación**

Este trabajo se realiza en el marco de una investigación cualitativa e interpretativa dirigida por el profesor Zambrano (2013) sobre la diferenciación con el saber en niños y niñas de quinto y noveno grados de educación básica, en seis instituciones educativas públicas y una privada, ubicadas en Cali, Candelaria y la vereda El Cabuyal. El estudio de tipo exploratorio pretende examinar el comportamiento de la teoría RAS, en el contexto escolar regional. Esta teoría nació en Francia y ha sido implementada en países como Canadá, Brasil y Argentina, pero en Colombia esta sería la primera investigación que indaga las relaciones con el saber y el aprender de estudiantes que cursan niveles de la básica primaria y secundaria.

El presente estudio se adscribe a la investigación del profesor Zambrano (2013), por tal razón, retiene tanto la teoría como la metodología llevada a cabo para recoger la información y analizar los resultados. En este caso, el interés se centra en conocer las formas de relación con el saber respecto al lenguaje escrito, en estudiantes de noveno grado de una institución pública. De igual manera, este estudio pretende contribuir a la consolidación de la teoría de la RAS en Colombia, para abordar las problemáticas

educativas desde un enfoque integral y cualitativo que concibe al estudiante en la totalidad de sus relaciones consigo mismo, con el mundo y con los otros.

### **Contexto**

La institución educativa Francisco de Paula Santander fue la institución escogida para recoger la información de los registros autobiográficos. Esta es una sede de la IE Julio Caicedo y Téllez, ubicada en el casco urbano del municipio de Santiago de Cali, al oriente de la ciudad, en el barrio Nueva Floresta. La población atendida por esta institución pertenece a los estratos 2 y 3.

### **Sujetos**

Para conocer la acción-actividad-relación al saber (RAS) con la lengua escrita que establecen los estudiantes de noveno grado de esta institución, se recogieron los registros o Balances de saber, aplicados el 7 y 8 de Mayo del 2013, al interior de la sede, previo consentimiento del rector y estudiantes. En total se aplicaron 39 registros, distribuidos entre 23 niños y 16 niñas. El rango de edad de estos chicos y chicas está entre los 14 y os 16 años.

### **Método**

La RAS indaga el sentido que tienen los aprendizajes en la historia personal de un sujeto activo, que desea y comparte un espacio social con otros. Dicho sujeto se constituye a través de procesos psíquicos y sociales, los cuales pueden organizarse a partir de las relaciones que construye consigo mismo, con los otros y con el mundo. Estas relaciones definen el sentido del aprendizaje en un sujeto que puede ser estudiado desde *el método biográfico*. Este método tiene por objeto explorar las formas y las significaciones de las construcciones biográficas individuales en sus inscripciones socio-históricas. La biografía es una categoría de la experiencia que permite a los sujetos integrar, estructurar e interpretar las situaciones y experiencias de su vida inscritas en una realidad social y cultural (Zambrano, 2014).

El método biográfico cuenta con dispositivos materializados en historias de vida, cuyo fin es dilucidar una historia personal, una proyección de vida. Lo biográfico remite a la subjetividad, a las trayectorias de aprendizaje de los estudiantes en sus relaciones



consigo mismo, el mundo y con los otros. De esta manera, es posible indagar, para el objeto que nos ocupa; las representaciones que tienen los estudiantes sobre el lenguaje escrito, lo que significa en sus vidas, los saberes que moviliza cuando narra sus experiencias y el sentido que esta actividad ocupa en la red de relaciones y procesos evocados en los registros biográficos.

La noción de sentido dentro de la teoría supone significar y en particular, significar una cosa respecto al mundo, en relación con otro, con alguien. De acuerdo con Charlot (1997), el sentido tiene, más allá del lenguaje y la interlocución, una triple definición:

Tiene sentido una palabra, un 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 significativo lo que produce la inteligibilidad sobre otra cosa y que aclara alguna 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 la puesta en relación, al interior de un sistema o en la relación con los otros o con el mundo (p.64).

Para la RAS, el sujeto se moviliza por el deseo, es un ser en constante apertura al mundo social donde ocupa una posición y es activo. Este sujeto puede ser estudiado, porque él se construye y se define como un conjunto de relaciones que puede ser inventariado y articulado conceptualmente (Zambrano, 2014).

## **Instrumento**

El dispositivo de recolección de datos es el Balance de Saber (*Bilan de Savoir*) elaborado por el equipo ESCOL –Escuela, Educación y Colectividades Locales– adscrito a la Universidad Paris 8 (Saint Denis), que desarrolló una línea de investigación antro-po-sociológica de la RAS, definida como el proceso que lleva a un estudiante a entrar en un tipo de relación con el mundo, consigo mismo y con los otros.

Este instrumento contiene una consigna, seguida por una serie de preguntas, cuya finalidad es que los estudiantes narren las evocaciones que cada pregunta origina (Zambrano, 2013). A continuación la transcribimos:

*“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? ¿Con quién? ¿Qué es lo más importante para mí en todo esto que he aprendido? En este momento, ¿Qué pienso acerca de lo que me puede servir en mi vida todo esto que he aprendido?” (Charlot, 2001)*

Para la recolección de la información sobre los aprendizajes disciplinares y escolares se utilizó otro Balance de saber con las siguientes preguntas:

*“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”.*

La manera como se aplican los *Balances de Saber* exige que los estudiantes escriban sus narraciones de manera anónima, los únicos datos que se les solicita son los de género y edad. Así, las narraciones se escriben con mayor naturalidad. La consigna se entrega de manera escrita en el balance de saber y es leída por un miembro del equipo de investigación. El tiempo de redacción no se establece previamente, ya que depende de los estudiantes y, en general, no excede una hora (Zambrano, 2014).

### **Procedimiento**

Para la interpretación de los datos, el equipo ESCOL elabora una rejilla categorial donde están definidas las figuras del aprender y sus respectivos indicadores. Estas figuras son: epistémica, identitaria y social. La primera figura engloba los

aprendizajes de la vida cotidiana (AVC) y los aprendizajes intelectuales o escolares (AIE), la segunda abarca los aprendizajes de desarrollo personal (ADP) y la tercera contiene los aprendizajes relacionales y afectivos (ARA) (Ver anexos: Tabla 1 Rejilla de codificación Figuras de Aprendizaje).

Para responder al objetivo general de esta investigación que apuntaba a conocer la RAS de los estudiantes de noveno con la lengua escrita, se analizaron los balances de saber, teniendo en cuenta las dimensiones epistémica, identitaria y social que define la teoría. Por ello fue necesario ubicarnos en las figuras de aprendizaje intelectuales y escolares en relación con la escritura (AIEE); en las categorías del dominio de la lengua escrita (DAE); en lo más fácil y difícil del lenguaje escrito (FDE) y; en las relaciones identitarias con la escritura (RIE).<sup>1</sup>

Para estudiar las relaciones entre la RAS y la escritura de la población escogida, se formularon cuatro objetivos específicos que apuntaban a identificar y describir las figuras de aprendizaje inmersas en las dimensiones epistémica, identitaria y social, definidas por la teoría.

En relación al primer objetivo, que consistía en describir los aprendizajes intelectuales y escolares del lenguaje escrito se utilizaron las figuras de aprendizaje intelectuales y escolares evocadas en relación a la escritura (AIEE). Las figuras de esta categoría son: *Evocación del lenguaje escrito en general, contenidos de la lengua escrita, aprendizajes metodológicos, aprendizajes normativos, relación entre escritura y pensamiento, y capacidades* (ver anexos: Tabla 2 Figuras de Aprendizajes intelectuales y escolares del lenguaje escrito). Para el segundo objetivo que pretendía identificar el dominio de aprendizajes del código escrito (DAE) se definieron las siguientes figuras de aprendizaje: *Estructura gramatical, secuencia narrativa, ortografía, extensión del escrito, puntuación y concordancia* (ver anexo: Tabla 3 Figuras de aprendizaje del dominio de la lengua escrita). El tercer objetivo indagaba las evocaciones de lo más fácil y lo más difícil del aprendizaje de la escritura (FDE) (ver anexo: Tabla 4 Lo más fácil y difícil de la escritura). Finalmente, el cuarto objetivo se centró en derivar de las

---

<sup>1</sup> La rejilla de codificación para las categorías del dominio de la lengua escrita es una derivación de la rejilla del grupo ESCOL, y fue validada por el profesor Zambrano, líder de la investigación a la cual se adscribe este estudio (Ver anexo: Tabla 3 *Figuras de Aprendizaje del Dominio del lenguaje escrito*).

narraciones en los balances de saber los aprendizajes que dieran cuenta de la relación identitaria con la escritura (RIE) (ver anexos: 5 Relación identitaria con la escritura).

Con las rejillas así definidas, el siguiente paso consistió en analizar las narraciones de los Balances de saber con la herramienta tecnológica ATLAS.ti 7.0.74 creada para interpretar datos cualitativamente. Este programa permite categorizar datos para su posterior interpretación. La labor interpretativa consiste en encontrar sentido a las respuestas de los estudiantes en cada registro, de acuerdo con las categorías creadas en el ATLAS.ti, según la acción-actividad-relación al saber del sujeto investigador. Lo central aquí es tener cuidado en el tratamiento de la información, pues se trata de que el ejercicio hermenéutico del investigador “pese lo menos posible sobre la interpretación de los datos” y esto se logra con la sistematización de las figuras de aprendizaje establecidas por el grupo ESCOL (Zambrano, 2014).

En el procesamiento y análisis de las narraciones registradas en los balances de saber, cada evocación es considerada “una ocurrencia”, por tanto, es probable que no se encuentren correspondencias entre el número de sujetos y el número de ocurrencias. Un estudiante puede evocar diferentes figuras de aprendizaje a través de su narración, mencionar lo que considera importante y expresar sus expectativas frente a lo que ha aprendido.

## Resultados

El objetivo central de esta investigación es conocer la acción-actividad-relación (RAS) que los niños de noveno grado de la IE Francisco de Paula Santander, establecen con el lenguaje escrito. Recordemos que la teoría retenida en este estudio, establece tres tipos de relaciones con el saber: *Epistémica, identitaria y social*. Cada una de estas dimensiones está integrada por figuras de aprendizaje. A su vez, cada figura de aprendizaje tiene unas categorías con unos indicadores específicos que operan a través del número de evocaciones que los estudiantes expresan en las narraciones escritas (Balances de Saber).

Para mayor claridad, fue necesario dividir el análisis de las narraciones, en cuatro momentos que corresponden con los cuatro objetivos específicos de esta investigación. A su vez, la totalidad de estos objetivos contienen las claves de interpretación para responder al interés central de este estudio enunciado en el objetivo general: *Conocer la acción-actividad-relación con el saber que establecen los estudiantes de noveno grado de educación básica con el lenguaje escrito y en las narraciones que hacen en los balances de saber*. A continuación, se presentan los resultados obtenidos por cada una de las figuras de aprendizaje retenidas en cada objetivo específico.

### **Aprendizajes intelectuales y escolares del lenguaje escrito (AIEE)**

El primer objetivo que se propuso este estudio fue describir los aprendizajes intelectuales y escolares (AIE) sobre el lenguaje escrito que evocan los estudiantes de noveno grado en las narraciones realizadas en los balances de saber. Los aprendizajes intelectuales y escolares que los estudiantes de 9° de la IE Francisco de Paula Santander evocan, en relación al lenguaje escrito (ver Anexos: Tablas 2 y 6), se concentran en primer lugar, en la evocación de contenidos específicos del lenguaje escrito (16.32E), con un total de 23 ocurrencias. En casi todos los balances se encuentran alusiones a los siguientes contenidos: ortografía, partes en que se divide la

oración, sintagma arbóreo, conjugación verbal, acentuación, signos de puntuación, y clasificación de palabras según el número de sílabas. Además, todos coinciden en que la poesía es el tema que estaban viendo en el momento de evocar sus experiencias en el Balance de saber.

La subcategoría que ocupa el segundo lugar, según el número de ocurrencias, es la que corresponde a la evocación del lenguaje escrito únicamente nombrado (16.31E). Esta figura, con 7 ocurrencias, es considerada como un aprendizaje de tipo vago, ya que los estudiantes no mencionan contenidos, ni se refieren a aprendizajes específicos de la escritura.

El tercer lugar, lo ocupan las evocaciones de aprendizajes metodológicos (16.4E), con 4 ocurrencias. En esta figura los estudiantes expresan saberes de tipo procedimental que han aprendido con la escritura: *“como hacer poesía”* (P37: M0119031); *“Del lenguaje he aprendido el como surgio y su proceso de evolución, palabras nuevas, el como hacer cuentos, poemas, poesías”* (P25: H0119647); *“Pues en lenguaje: A leer A escribir a conjugar verbos”* (P28: M0119006); *“como se componen las palabras, cuando se ponen las tildes, donde llevan el acento las palabras”* (P12: H0119019).

Seguidamente aparecen los aprendizajes normativos (16.5E), evocados en solo 3 ocasiones. Dos aluden a *“no cometer errores de ortografía”* (P31: M0119013); (P14: H0119023), y un estudiante dice que con el lenguaje ha aprendido a *“saber y manejar bien mi conocimiento”* (P32: M0119014).

Por último, en los AIEE, encontramos dos figuras que no aparecen mencionadas en ningún registro. La primera, pertenece a los aprendizajes que relacionan escritura y pensamiento (16.6); la segunda abarca las evocaciones de capacidades aprendidas con el lenguaje escrito (16.7). Sin embargo, llama la atención que los estudiantes en 26 registros, evocan en el área de Lenguaje, solo capacidades relacionadas con la lectura y la comunicación oral, tal como se observa en los siguientes enunciados: *“analizar y leer correctamente”* (P14: H0119023); *“a tener mejor comprensión lectora”* (P31: M0119013); *“aprendí lo importante de una buena expresión y comunicación”* (P23: H0119037); *“He aprendido a saber como expresarme verbalmente he aprendido obviamente a leer y a escribir”* (P38: M0119032).

### **Dominio del lenguaje escrito (DAE)**

El objetivo número dos estuvo orientado a identificar el dominio de la lengua escrita que poseen los estudiantes de noveno grado en las narraciones realizadas en los balances de saber. Para conocer el dominio del lenguaje escrito de los estudiantes de 9° de la IE se utilizaron figuras de aprendizaje propias de la composición escrita (ver Anexos: Tablas 3 y 7). La lectura de los datos encontrados en cada subcategoría del lenguaje escrito, debe hacerse sobre la base de los 39 Balances de saber que fueron aplicados. En cada subcategoría hay dos indicadores que permiten conocer en cuantos registros se presenta o no, la figura de aprendizaje relacionada con la escritura.

Así puede observarse, que la primera subcategoría del dominio del lenguaje alude a la estructura gramatical básica y se divide en dos indicadores. En el primero se agruparon las frases correctamente estructuradas (2.1.0) con un total de 13 Balances. Mientras que en el segundo, las frases que no responden a la estructura gramatical básica (2.1.1), aparecen con 26 registros. El criterio que guió el análisis de las frases escritas en los balances fue la estructura sintáctica básica: sujeto, verbo y complemento.

La siguiente figura de aprendizaje del Dominio de la lengua escrita, es secuencia narrativa (2.2), que consiste en observar el orden lógico de la narración y la secuencia de ideas sostenidas a lo largo del texto. Aquí se encontraron 10 registros con secuencia narrativa y 29 textos que no presentan una secuencia lógica de ideas (2.2.1). A continuación se presenta un ejemplo de cada caso:

#### ***Secuencia narrativa (2.2):***

*“Yo he aprendido desde que nací, se puede decir que, a demás de lo más básico que se aprende en la escuela, que son las letras, los numeros, a leer, a escribir, a contar, a sumar, a restar, a dividir, a multiplicar, etc... aprendí a respetar a los demas, a ser responsable, ser amable con las personas que me rodean, a valorar el trabajo de los demás, a ser más paciente, a compartir con los demás, se puede decir que todo esto es parte de ser una buena persona y todo esto se*

*va mejorando todos los días y si cometo un error, reflexionar y ver como lo puedo resolver tomando siempre una actitud positiva.*

*Todo esto y muchas cosas más lo he aprendido en mi escuela, con mi familia, mis compañeros de estudio, mis amigos, profesores y demás personas que me rodean.*

*Para mi lo más importante de todo esto es respetar a los demás y ser responsable en todos mis actos y obviamente ir mejorando cada día más*

*En la vida todos los aspectos mencionados hacen parte para que en el futuro tenga una vida sana y sociable. porque al ser amable, respetuoso, responsable, sociable, puedo tener un buen desempeño en lo que hago sea lo que sea ya que uno recibira muchas bendiciones de las demás personas lo que involucra una vida sana.*

*Del lenguaje he aprendido el como surgio y su proceso de evolución, palabras nuevas, el como hacer cuentos, poemas, poesías, también he aprendido a comprender más la lectura, (las posturas al leer, el como comprender la lectura) el como se debe leer para un mejor aprendizaje y una mejor comprensión lectora.*

*En matemáticas a sumar, restar, multiplicar, dividir, a hacer raiz cuadrada a potencializar, a racionalizar, a resolver trinomios, ha pasar de decimal a fracción y viceversa, el teorema de Tales.*

*En Biología ha conocer todos los sistemas que tiene el hombre, los animales, el No de Avogadro, las leyes de Mendel, formula molecular, formula empirica, formula estructurada, formula esqueletica, enlaces iónicos y covalentes.*

*En ser ciudadano he aprendido a respetar los simbolos patriosm saber cual es la postura adecuada en los himnos, a conocer mejor cada uno de los simbolos patrios.*

*Todo me lo ha enseñado tanto mis maestros como mi familia en especial mi mamá.*

*Me cuesta un poco de trabajo aprender algunos temas de geometría y algebra y en Biología No de Avogadro.*

*En Ingles la situación cambia ya que aprendo y despues se me olvida*



*Las demás materias las aprendo con mucha facilidad” (P25: H0119647)*

**No presenta secuencia narrativa (2.2.1):**

*“¿Que he aprendido?*

*A. he aprendido varias cosas al paso del año desde que era chiquito, Aprendi las bocaleas, los numeros esas dos caracteristacas son inportantes lla que las materias que reflejan eso es la matematicas, Español, hay otras materias que son tan importantes pero es el segundo es: Sociales, Artistica, fisica, Biologia, quimica, Etica, Religion, etc, todos esos temas contiene mucha informacion de cada una de esas materias nos ayudan, a tener una mejor calidad de vida, gracias a esa materia.*

*¿Con quién?*

*He aprendido con profesores y profesoras, mi mama, mi pápa, mi tia, mi tío y mi abuelo y me han dado una buena educacion mis padres y eso fortalece mis valores.*

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

*la matematicas, lla que aprendo mucho i se no comprendo pues voy a un de mis compañeros para que me expliquen.*

*B) Qué he aprendido del lenguaje?*

- *los pronombres      - posecivos*
- *sintagma arboreo      - el avecedario*
- *Cuando surgio el lenguaje      - las bocaleas*
- *Los verbos*

*sustantivos progresivo*

- *Sustantivos” (P 2: H0119004)*

Otra figura, objeto de análisis en el lenguaje escrito, es la ortografía. Cabe anotar que esta figura alude tanto al uso de las grafías como a la acentuación. Al igual que las otras figuras, esta cuenta con dos indicadores. Uno para las palabras escritas correctamente (2.3) y otro para las palabras incorrectas (2.3.1). Aquí se hallaron solo 2 Balances que tenían la mayoría de palabras escritas correctamente. Para el segundo

indicador se encontraron 37 registros. En total aparecen 451 errores ortográficos en los 39 escritos. La tendencia es un promedio de 12 errores por cada Balance.

La siguiente figura que hace parte de la categoría del lenguaje escrito, es la extensión del escrito. Con esta figura se pretende observar si el escrito abarca o no todas las preguntas del Balance de saber. Los registros que en su extensión responden a todas las preguntas (2.4) son 8, por el contrario aquellos que no incluyen las preguntas en su totalidad (2.4.1) son 31. Las siguientes narraciones constatan lo anterior:

***La extensión del escrito abarca todas las preguntas (2.4.1)***

*“Lo que yo he aprendido es a ser una mejor persona a respetar a los demas, ha saber comunicarme, a responsavilisarme de las cosas a cumplir las normas, tanto en el colegio como en la sociedad. he aprendido muchas cosas, como formulas matematicas, la historia de nuestros ansestros, la naturaleza cada una de esas pequeñas partículas que nos rodean, a distinguir lo dueno de lo malo, a sabe con quien debo de ajuntarme con quien no.*

*Respecto a con quien con mis profesores, con mis familiares, con mis amigos. Todo esto lo he aprendido en mi casa en el colegio en la calle.*

*Lo mas importante es saber con quien ajuntarme, a quien darle mi amista y a quien no. que me puede llevar a un futuro mejor Por la inteligencia que he ganado en este transcurso de años.*

*Sobre el lenguaje e aprendido como se origino, como debemos de utilizarlos, como debemo de hablarlo, quien lo trajo a nosotros porque lo trajo, todo esto lo he aprendido con el profesor Zarama.*

*En matematica a sumar, restar, dividir, multiplicar, teorema de thales, trinomio cuadrado, todo esto con el profesor danilo.*

*En ciencias el esqueleto humano, el sistema respiratorio, sistema muscular, la taxonomía, todo es con el profesor dagoberto.*

*El ser ciudadano he aprendido a ser responsable, a respetar a los demás, ha sabe que esta bien y que no, todo lo he aprendido con todos los profesores en especial con la profesora emir.*

*En ingles si me ha ido mas mal que dien pero agradezco a la profesora Sandra que me explica varias veces hasta que entienda, esta Materia es la que mas me ha costado trabajo, porque no soy muy participatibo.*

*La matematicas es la mas facil porque me entiendo mas con los numeros, y me gusta.” (P10: H0119017)*

#### ***La extensión del escrito no abarca todas las preguntas (2.4.1)***

*“A). Desde que naci, vivi en el campo del campo aprendi sobre ciembras y algo mas aprendi con mis padres lo mas importante nada pues noce para nada.*

*En otros lugares aprendi nada*

*B) Del lenguaje muchas cosas a leer a escribir el origen del lenguaje etc.*

*De todas las materias se aprende pero lo que mas me costado aprender es ingles y matemática*

*Lo mas facil es lo sociales y Biología” (P15: H0119025)*

La figura que sigue es la puntuación. Para analizar esta subcategoría se usaron igualmente dos indicadores con el fin de precisar el uso correcto de los signos de puntuación en todas las frases (2.5); o el uso inapropiado de estos (2.5.1). El análisis de estos datos permite evidenciar que en solo 10 registros los signos de puntuación son utilizados de forma correcta; y por tanto, en 29 textos no se percibe uso adecuado de la puntuación. Lo anterior se evidencia en los siguientes registros:

#### ***Uso correcto de la puntuación (2.5)***

*“Desde que nací, he aprendido ha hablar, caminar, a “respetar”, a valorar a amigos, familia y otros.*

*A cuestionar, a ser irreverente, aprendí obsenidades y vulgaridades. Co total respeto claro.*

*Lo aprendí con mis padres, amigos y malas influencias. Lo más importante que he aprendido es a no ser sumizo, a cuestionar los por qué de la vida, a dar*

*respeto a quien se lo merece, aprendí que en la vida hay injusticias, y que solo el que lucha tiene derecho a vencer. Lo que he aprendido y aprendere me ayudará a ser humano; a comprender el mundo de forma distinta.*

*Lo más importante que aprendí fue a leer y a tomarle amor a la lectura.*

*Del lenguaje, aprendí lo importante de una buena expresión y comunicación. De conceptos, ideas, y más. De ortografía (más o menos). Caligrafía, del origen del lenguaje y su importancia. De como se compone el lenguaje.*

*De la matemática, lo básico, sumar, restar, división, multiplicación, potencia y radicación, del papel que juegan las matemáticas en el diario vivir.*

*A resolver facilmente ejercicios y ecuaciones.” (P23: H0119037)*

### **Uso inapropiado de los signos de puntuación (2.5.1)**

*“(A) Pues aprendi muchas cosas en mi vida, asi como en la casa la escuela y otros lugares aprendi mucho sobre los valores: en especial la nobleza y pues a medida de que iba pasando el tiempo respetaba mucho a los demas aunque no todos lo hacian conmigo todos estos valores los aprendi a raiz de mi papa, mi mama y mi familia y tambien a raiz de la amistad*

*Pues lo mas importante para mi en lo que he podido aprender pues lo importante es que cada dia aprendo más para bien pues lo que pienso que todo lo que he aprendido me podria servir de mucho en algún momento de mi vida todo lo que estoy aprendiendo en este momento me sirve ahora y en un futuro han sido muchas cosas buenas.*

*(B) pues aquí en la escuela he aprendido mucho aunque me guste lo que enseñan cada dia busco mererar en las materias en las que he tenido altibajos como por ejemplo: matematicas y quimica voy a tratar de mejorar y lo que he aprendido es ser un ciudadano civico por medio del respeto y la tolerancia de comunicación y pues me ha costado aprender cada avance que pasa como de un periodo a otro es muy bueno pero gusta mucho aunque no me va muy bien como quisiera estoy intentando mejorar. pues es facil aprenderme algo cuando de verdad se le dedicacion pero cada dia es mejor.” (P34: M0119022)*

La última figura de esta categoría es la concordancia. Aquí se tuvo en cuenta la relación entre las categorías gramaticales de género, número y persona, en las frases de cada registro. Al igual que en las otras figuras, se utilizaron dos indicadores. Uno para observar si todas las frases presentaban concordancia (2.6), en el que se encontraron 15 balances; y otro referido a las fallas presentadas en este aspecto (2.6.1) con 24 registros. Las siguientes expresiones ilustran cada caso:

***Frases que presentan concordancia (2.6)***

*“Basicamente desde que nació he aprendido demasiadas cosas en mi vida, tanto en lo académico como en lo personal. Para mí, lo más significativo que aprendí hasta hoy ha sido como convivir con las demás personas, como hablar con los demás, como saber escuchar, como enseñarle a otra persona lo que no sabe, aprendí a respetar y lo sigo mejorando cada día, eso por lo personal y social.”*  
(P12: H0119019)

*“Lo aprendí con mis padres, amigos y malas influencias. Lo más importante que he aprendido es a no ser sumiso, a cuestionar los por qué de la vida, a dar respeto a quien se lo merece, aprendí que en la vida hay injusticias, y que solo el que lucha tiene derecho a vencer. Lo que he aprendido y aprendere me ayudará a ser humano; a comprender el mundo de forma distinta.”* (P23: H0119037)

***Frases con fallas en la concordancia (2.6.1)***

*“Sobre el lenguaje e aprendido como se origino, como debemos de utilizarlos, como debemo de hablarlo, quien lo trajo a nosotros porque lo trajo, todo esto lo he aprendido con el profesor Zarama.”* (P10: H0119017)

*“La matematicas y sistemas me ayuda a ser una mejor personas.”*  
(P21: H0119034)

*“nos enseña como conocer distintas lenguas y conocer las palabras mas profundamente y tener un mejor habla” (P 1: H0119001)*

*“lo que aprendo con facilidad es: puede ser sociales, Artes, etica, español, religion y materias asi la que mas facil me entra es arte por se tan liberada y musical y expresiva.” (P14: H0119023)*

### **Lo más fácil y lo más difícil del aprendizaje del lenguaje escrito**

En esta categoría se agrupan las frases que directamente se refieren a los aprendizajes más fáciles del lenguaje escrito (3.0); y aquellas frases que reportan lo más difícil de este aprendizaje (3.1). Estas categorías cuentan con pocas ocurrencias. En el primer caso, se encuentran 3 evocaciones: *“Lo mas facil para mi es cualquier cosa que tenga que ver con grafias” (P 6: H0119010)*; *“lo mas facil pues ha sido Español (lenguaje) pues ha sido los verbos sustantivos y adjetivos” (P28: M0119006)*; *“si escribiera todo lo que he aprendido con lujos y detalles tendria que usar miles de paginas y podria escribir hasta un libro diciendole.” (P12: H0119019)*. El segundo caso, solo cuenta con una ocurrencia: *“¿Que es lo que mas me ha costado trabajar? lenguaje y Biología esa son materias muy complicadas ya que enseña muy bien pero tienen que prestar mucha atención” (P 2: H0119004)*

### **Relación identitaria con el lenguaje escrito**

A esta dimensión pertenecen dos categorías, la primera informa sobre el sentido y valor que dan los estudiantes a la escritura porque expresan su gusto hacia ella, o porque identifican a través de la misma, un aprendizaje importante para sus vidas (4.0). La segunda categoría se refiere a las relaciones identitarias que los estudiantes tienen con otras habilidades del lenguaje (4.1). En la relación identitaria con la escritura se hallaron solo 4 evocaciones, a saber:

*y que gracias a esta asignatura no somos analfabetas” (P13: H0119020)*

*“si escribiera todo lo que he aprendido con lujos y detalles tendria que usar miles de paginas y podria escribir hasta un libro diciéndole” (P12: H0119019)*

*“Lo más importante que he aprendido es ser yo mismo y no dejarme llevar por los demás. Todo lo que he aprendido me puede servir para formar un gran porvenir y un buen futuro porque tengo una carrera por delante”* (P 9: H0119016)

*“Lo mas facil para mi es cualquier cosa que tenga que ver con grafias”*

(P 6: H0119010)

Por su parte, la segunda categoría cuenta con 26 ocurrencias, en las que son nombradas habilidades tales como: comprensión lectora, expresión oral coherente, leer libros, leer bien, leer y disfrutar historias, interpretar, pensar antes de hablar, hablar con fundamento y coherencia. Las siguientes citas muestran la relación de los chicos y chicas con habilidades del lenguaje diferentes a la escritura:

*“a analizar y leer correctamente y a inspirarme por llamarlo así”* (P14: H0119023)

*“Del lenguaje he aprendido a tener una mejor comprensión lectora aprender a hablarle a las personas, saber dirigirme a ellas, saber y manejar bien mi conocimiento, leer con tranquilidad, y más que todo el lenguaje implica mucho en todas las materias y me encanta leer”* (P32: M0119014)

*“Lo que he aprendido del lenguaje, es que he aprendido un mejor vocabulario, leer mejor y darme cuenta de como es el mundo”* (P16: H0119026)

*“Del lenguaje - He aprendido que las poesías, las narraciones, las historias, las anécdotas no solo son temas de una asignatura sino que más que eso, son enseñanzas que mejoran la calidad de vida de cada persona ya que cuentan acontecimientos de una historia ficticia o real que me pueden ayudar a no cometer algunos errores o que me enseñan a pararme con más fuerza al desfallecer”* (P30: M0119011)

## Discusión

A partir del procesamiento y análisis de los datos obtenidos en cada balance de saber se puede establecer el número de ocurrencias evocadas en cada figura de aprendizaje. Una ocurrencia representa una evocación, cada evocación puede ser interpretada como un saber, una actividad, una capacidad, una habilidad; puede también referirse a valores, sentimientos, actitudes, relaciones y en general; nos permiten acceder al universo de aprendizajes que un sujeto puede manifestar a través de las narraciones que suscitan los balances de saber. Cada expresión evocada remite a un universo de significados digno de interpretación. Por ello, las evocaciones no pueden tratarse como objetos de saber independientes, sino como formas de relación y de sentido. Un aprendizaje tiene sentido para un sujeto en la medida en que transforma sus concepciones, le da valor a su vida, le permite entender cómo funciona la realidad circundante, y en últimas le permite comprender su razón de ser en este mundo (Zambrano, 2013).

En este orden, las narraciones escritas de los estudiantes se convierten en saber, porque recogen sus experiencias de aprendizaje y nos informan sobre el lugar que ocupa un niño o niña en la sociedad, la forma de relación con los otros, pero sobretodo nos revelan la estructuración de su ser, su identidad y las relaciones subjetivas que ha construido con el saber y el aprender. Escribir supone comunicarle a otros nuestros pensamientos, “es desplegar el yo que acontece a través del saber, lo conocido, lo aprendido” (Zambrano, 2014, p.186).

A continuación se hace el análisis detallado de las evocaciones que informan la RAS de los estudiantes de noveno con la escritura. Este apartado conserva el orden seguido en la presentación de los resultados con el fin de mostrar el análisis según las figuras implicadas en cada objetivo específico.



### **Aprendizajes intelectuales y escolares del lenguaje escrito**

Nuestro primer objetivo buscaba describir los aprendizajes intelectuales y escolares (AIE) sobre el lenguaje escrito que evocan los estudiantes en los balances de saber. Como lo demuestran los resultados (ver anexo, Tablas 2 y 6), los estudiantes de este grado evocan en mayor número contenidos específicos del lenguaje escrito, en especial los relacionados con aspectos gramaticales (verbos, oración, ortografía, acentuación). Un menor número presentan las figuras relacionadas con aprendizajes metodológicos y normativos de la escritura. Lo anterior puede indicar que los estudiantes no logran movilizar los contenidos gramaticales en prácticas significativas de escritura. Para ellos lo metodológico se limita a la composición de poemas (este es el tema que refieren estar viendo), y a la composición de palabras. En los aprendizajes normativos se ubican solo 4 evocaciones, en su mayoría referidas a “*no cometer errores de ortografía*” (P31: M0119013). Las últimas figuras de esta categoría corresponden a las evocaciones de la escritura como ejercicio de pensamiento; aquí no aparece ninguna evocación. Esto evidencia que la escritura aún no ha sido una práctica permanente de aprendizaje, ni primordial en la vida de estos estudiantes, y que tal vez, los ejercicios que a nivel de escritura se les proponen no logran impactar sus estructuras de pensamiento, ni movilizar sus percepciones, sentimientos, ideas o valores. Para estos estudiantes, la escritura no hace parte de un aprendizaje intelectual o escolar integrado al lenguaje, sino que es un saber que nombran de forma fragmentada a través de contenidos gramaticales.

En consecuencia, los estudiantes de noveno sostienen una *relación epistémica con una disciplina*, en este caso con algunas reglas del código escrito; no así con *el aprender a escribir*. Al respecto Charlot (1997) nos dice que “la apropiación de un enunciado, por exhaustivo que sea, no es jamás equivalente al dominio de la actividad” (p.14).

### **Dominio del lenguaje escrito**

El segundo objetivo apuntaba a identificar el dominio del lenguaje escrito que demuestran los estudiantes en las narraciones de los balances de saber. Las figuras de aprendizaje de esta categoría exploran la presencia o ausencia de los elementos

básicos de un escrito en las narraciones auténticas de los estudiantes. Aquí se localizan los aspectos formales de la escritura, que son esenciales a la hora de exteriorizar con claridad y estilo propio, las ideas que configuran el mundo interior de un sujeto. En términos generales, el 60% de los escritos de los estudiantes de este grado, presentan debilidades en la estructuración de las frases, en el orden lógico de las ideas, además, en la puntuación y en la ortografía. Lo anterior prueba que el dominio de la lengua escrita en las instituciones educativas públicas continúa siendo una labor pendiente (ver anexos: Tablas 3 y 7).

El lenguaje escrito nos permite conocer la individualidad de un sujeto construida a partir de sus relaciones con el mundo. Los vacíos encontrados a nivel de la calidad de la escritura en las narraciones dejan ver las debilidades que los chicos tienen en su construcción como sujetos. Es en este sentido, que Charlot define al sujeto como un sistema de procesos psíquicos y conductas relacionales puestos en práctica en las relaciones con los otros y consigo mismo. A través del lenguaje un sujeto “toma conciencia de sí, de los otros, de lo que pasa, de lo que hace, de lo que vive, y esta conciencia puede volverse reflexiva y engendrar enunciados” (p.117)

### **Lo más fácil y difícil del aprendizaje lenguaje escrito**

El tercer objetivo estaba encaminado a identificar qué evocaban los estudiantes como lo más fácil y difícil de aprender del lenguaje escrito. Como ya se mencionó, para estos estudiantes el lenguaje escrito no está incluido en las evocaciones que hacen de lo aprendido con el lenguaje. Esto significa que la relación epistémica con el ejercicio de la escritura se encuentra desarraigada de la escuela. Ellos evocan figuras relacionadas con la lectura y la comunicación oral. Las únicas referencias al lenguaje escrito aluden a la composición de poemas porque era el objeto de saber más reciente en su memoria. Sin embargo, aparece únicamente nombrado.

### **Relación identitaria con el lenguaje escrito**

El último objetivo se orientó hacia la identificación de elementos que dieran cuenta de la dimensión identitaria del lenguaje escrito. Siguiendo el pensamiento del padre de la teoría RAS, toda relación con el saber, además de ser epistémica, es identitaria y a su vez social. “Aprender tiene sentido en referencia a la historia de un

sujeto, sus expectativas, sus antecedentes, su concepción de la vida, sus relaciones con los otros, a la imagen que tiene de sí mismo y a aquella que quiere dar a los otros” (Charlot, 2006, p.117). La relación identitaria, cobija entonces tanto la construcción, como la imagen que se tiene de sí mismo y la que se desea presentar a otros. En los estudiantes del grado noveno, es claro que existe una relación identitaria con el lenguaje en general, las 26 evocaciones encontradas, así lo demuestran. Sin embargo, estas evocaciones convocan solo habilidades de lectura y del lenguaje oral. Para el lenguaje escrito aparecen mencionadas cuatro evocaciones en las que implícitamente pueden observarse aspectos identitarios: *“y que gracias a esta asignatura no somos analfabetas”* (P13: H0119020); *“si escribiera todo lo que he aprendido con lujos y detalles tendria que usar miles de paginas y podria escribir hasta un libro diciéndole”* (P12: H0119019). La ausencia de ocurrencias en la relación identitaria con el lenguaje escrito, puede indicar que para estos estudiantes la escritura es aún un acto inconsciente. Por su parte, las alusiones indirectas evocan la función social del código escrito, desconociendo su importancia en la construcción de la historia personal de un sujeto.

## Conclusiones

La RAS es la relación de un sujeto con el mundo, consigo mismo y con los otros. Según Charlot (1997), es relación con el mundo como conjunto de significaciones, compartidas con otros. El hombre tiene un mundo cuando accede al universo simbólico llamado cultura. Por ello, estudiar la RAS, es dar cuenta de las relaciones de un sujeto con los sistemas simbólicos, a través del lenguaje. En nuestro caso el sistema simbólico escogido fue la lengua escrita.

Las conclusiones que se presentan a continuación se derivan del análisis de los resultados a la luz de los fundamentos de la teoría RAS. Recordemos que tanto los objetivos específicos de este estudio como los resultados, responden a la pregunta inicial: ¿Cuál es la Acción-actividad-relación al saber (RAS) que establecen los estudiantes de noveno grado de educación básica con la escritura, a partir de las narraciones que hacen en los balances de saber? Para indagar esta relación se utilizaron las figuras de aprendizaje intelectuales y escolares de la lengua escrita (AIEE); las figuras de aprendizaje del dominio de la escritura (DAE); las figuras relacionadas con lo más fácil o difícil del aprendizaje de la lengua escrita (FDE) y las figuras de la relación identitaria con la escritura (RIE). Por tanto, las conclusiones responden al orden en que se interpretaron las figuras de cada dimensión (ver anexos: Tablas: 2, 3, 4, 5).

Al examinar las relaciones de la población escogida, estudiantes de noveno grado de una institución pública de la ciudad con los aprendizajes intelectuales y escolares de la escritura, constatamos que las evocaciones de este saber nombran contenidos gramaticales desarticulados de los aprendizajes metodológicos y normativos, asimismo de los aprendizajes que evocan capacidades y habilidades de pensamiento implicadas en el ejercicio de la escritura.

Lo anterior significa que la escuela sigue reproduciendo prácticas de escritura desde la perspectiva lingüística que privilegia los aspectos formales de la lengua sobre los usos sociales. Esto es lamentable porque en Colombia, esta mirada fue “superada” por el enfoque por competencias, fundamentado en teorías socio-cognitivas. En el caso particular de la lengua escrita, en el 2003, el MEN integró todas las habilidades del lenguaje, tanto oral como escrito, en lo que llamó competencias comunicativas.

Además, de las prácticas pedagógicas tradicionales para enseñar la escritura, que demuestran los contenidos evocados en las narraciones, lo que puede leerse entre líneas, es que la educación estandarizada no favorece el desarrollo del mundo subjetivo de los chicos y chicas. Por tanto, no reconoce a sus estudiantes como sujetos que necesitan construir un mundo particular a través de las relaciones consigo mismo con los otros y con el mundo. Esto se percibe en las similitudes encontradas tanto a nivel de contenido como de forma. A los estudiantes no se les enseña a escribir a partir de sus saberes y aprendizajes. Su historia personal es ignorada, por ello, sus relaciones de saber se quedan en la repetición de información y no en relaciones de sentido en las que sus saberes pueden llegar a convertirse en nuevos aprendizajes.

Por su parte, las relaciones de los estudiantes con los aprendizajes del dominio de la lengua escrita, indican que, a pesar de retener en su memoria contenidos como la ortografía, la gramática, la poesía, los verbos..., no logran movilizarlos en situaciones específicas de escritura como la narración autobiográfica del balance de saber. Para Charlot (2006), aprender es, el resultado del aprendizaje que ya no puede separarse de la actividad. De ahí, que el punto de encuentro de las narraciones en general, sea el bajo dominio del código escrito en aspectos básicos, como la estructuración de las frases, la puntuación, la concordancia, y la organización lógica de las ideas. Esto puede ser el resultado de ejercicios de escritura desligados del sujeto en situación de aprendizaje. Lo que en últimas se evidencia, es que la escuela no es el lugar donde los estudiantes estructuran su pensamiento a través del lenguaje, por tanto, sus expresiones son también desestructuradas.

Respecto a las evocaciones sobre lo más fácil y lo más difícil de los aprendizajes del lenguaje escrito, los resultados confirman que la escritura es un ejercicio que no ocupa un lugar relevante en la escuela. Para los estudiantes aprender a escribir,

equivale a reconocer categorías gramaticales y a tener en cuenta la ortografía. Lo que llama la atención, es que la mayor parte de sus falencias en el lenguaje escrito, que además son inconscientes, se encuentran en la estructura básica de la frase y en el uso de reglas ortográficas. Sin embargo, para ellos el lenguaje en general, es evocado como lo más fácil de aprender. De lo anterior, dan cuenta las múltiples evocaciones de otras habilidades comunicativas como la lectura y la expresión oral.

Finalmente, la relación identitaria de los estudiantes de noveno grado con la escritura confirma a manera de cierre todo lo anterior. En primer lugar, si las relaciones epistémicas con la lengua escrita se reducen a contenidos, sin tener en cuenta las otras dimensiones y figuras que exige la relación con un objeto de saber tales como: capacidades, aprendizajes metodológicos, aprendizajes normativos, habilidades de pensamiento, valores, aprendizajes de la vida cotidiana, relaciones interpersonales, etc. (ver anexos: Tabla 1), difícilmente se construirá una estrecha relación de identificación con ese saber. Aquí, vale la pena insistir que estudiar las relaciones con el saber y el aprender, desde la perspectiva socio-antropológica de la RAS, implica abordar las relaciones entre las figuras que constituyen lo epistémico, lo identitario y lo social. Así, el interés o desinterés por una u otra figura de aprender contribuye a la construcción de la identidad. En segundo lugar, si no hay apropiación real de un saber, es decir, una movilización interna de todo lo que nos constituye como sujetos (creencias, valores, concepciones, formas de relación, habilidades) hacia una actividad, porque le encuentro sentido; es poco probable que ese saber sea integrado a mi propio sistema de representación del mundo. Tal vez, sea esta una de las razones que justifiquen la no afiliación de la escritura en el contexto escolar.

## Consideraciones Finales

Para cerrar el presente estudio, se retomarán los tres supuestos planteados al inicio con el propósito de verificar su validez a luz de los hallazgos encontrados en el procesamiento y análisis de las narraciones de los balances de saber.

El primer supuesto señalaba que la relación con la escritura que establecen los estudiantes de noveno grado debía indicarnos un nivel básico en el dominio del código escrito, y un desarrollo cognitivo, comunicativo, y estético acorde a sus edades, las cuales oscilan entre los 14 y 16 años. Además, planteábamos que las narraciones autobiográficas reflejarían que la relación con la escritura de estos estudiantes, debía ser una práctica ya interiorizada, a lo largo de los 8 años cursados de la básica primaria. Aunque los resultados nos mostraron lo contrario, esto no es un signo negativo de la investigación. Por el contrario, confirma que los aprendizajes en relación con la lengua escrita siguen siendo una tarea pendiente en el contexto de la educación básica y secundaria del sector oficial, a pesar de los aunados esfuerzos de los programas ministeriales de educación por cambiar el enfoque exclusivamente lingüístico por el de competencias comunicativas, en el que confluyen teorías de enfoque cognitivo con didácticas del lenguaje.

El segundo supuesto apuntaba a constatar que las figuras que prevalecerían en los Balances de saber pertenecerían a la dimensión epistémica, puesto que la educación en Colombia se evalúa según los resultados obtenidos en las pruebas estandarizadas, las cuales se diseñan teniendo en cuenta los aspectos cognitivos de cada disciplina. Por tal razón, en los Balances de saber encontraríamos alusiones a temáticas particulares de la disciplina y no a procesos propiamente dichos porque las prácticas de escritura en la mayoría de instituciones oficiales no responden a intenciones comunicativas reales, ni tienen en cuenta los contextos específicos de producción textual. Lo anterior, se confirmó con el alto número de evocaciones que hacen los estudiantes de contenidos gramaticales desligados de la escritura, como

ejercicio que estructura el pensamiento, y desarrolla habilidades comunicativas, tan necesarias para entrar en relación con otros saberes, con los otros y con el mundo. Este hallazgo nos pone en relación con el tipo de saberes que se imparten en la institución escolar donde la dimensión cognitiva prevalece sobre lo personal y relacional. Las prácticas educativas basadas en resultados de pruebas estandarizadas que miden igualmente lo cognitivo, son contrarias a la concepción antropológica de la RAS, que piensa la construcción del sujeto en términos de sus saberes y aprendizajes, a través de la red de relaciones que construye con el saber mismo, consigo mismo, con los otros y con el mundo. Por tanto, valdría la pena diseñar enfoques curriculares desde esta concepción, y posteriormente investigar cómo se tejen esas relaciones de saber cuando el objetivo central de la escuela es la construcción de identidad personal y social, asimismo las relaciones subjetivas con el saber.

El tercer supuesto postulaba que la escritura de los estudiantes daría cuenta del sentido que tiene para ellos el lenguaje y en particular el escrito. Si se observaba dominio en los aspectos formales de la lengua y en el uso de estrategias discursivas, seguramente se hallarían evocaciones en primera persona que advertirían relaciones identitarias con la escritura. De lo contrario, las narraciones de los estudiantes reflejarían grandes vacíos en cuanto a su desarrollo personal y social, pues se supone que el lenguaje es la herramienta principal para estructurar el pensamiento y desarrollar habilidades comunicativas y estéticas. En general, la calidad de la escritura encontrada en las narraciones es bastante pobre, lo que nos confirma que la escuela no es el lugar donde chicos y chicas aprenden a organizar y a estructurar su pensamiento, ni el espacio donde pueden construir de forma consciente y reflexiva la imagen de sí (Charlot, 2007). Lo que sus narraciones nos revelan es que su historia personal no está integrada al espacio escolar, y que la escuela no ha logrado anclar en sus vidas el ejercicio de la escritura como posibilidad de conquistar un lugar en este mundo, como ejercicio para enaltecer nuestra capacidad de soñar y crear. Si la escritura es la posibilidad de sincretizar el mundo externo con nuestro mundo interno para desentrañar el sentido de lo que somos ¿por qué está desligada de los aprendizajes escolares? Si es la escritura, la forma más prodigiosa de acceder al conocimiento de sí



mismo ¿cómo enseñar y aprender a escribir para que nuestros chicos y chicas se apasionen por tan noble oficio? Hacia estos interrogantes es que tenemos que volver la mirada, pero no para responder con métodos vetustos que ven la escritura de forma fragmentada y vacía de sentido; sino para proponer desde nuestra propia RAS con la escritura, ejercicios permanentes que por un lado tengan la intención de superar el temor al papel en blanco; y por otro, nos inviten a poner en escena, las sombras que habitan parajes olvidados o ignorados de nuestro ser.

### Referencias Bibliográficas

- Bajtin, M. (1998). *Estética de la creación verbal*. México: Siglo XXI.
- Barré-De Miniac, C. (2007). Écrire pour apprendre: où le rapport à l'écriture est convoqué. *La didactique du français. Les voies actuelles de la recherche*, 165-183.
- Barré-De Miniac, C. B. (2002). Le rapport à l'écriture. Une notion à plusieurs dimensions. *Pratiques: théorie, pratique, pédagogie*. 113, 29-40.
- Bautier, E., & Rochex, J. (1985). *Ces malentendus qui font les différences. La scolarisation de la France. La seconde explosion scolaire*.
- Bautier, E., & Rochex, J. (1998). *La expérience scolaire des " nouveaux lycéens": démocratisation ou massification?*
- Bautier, E., Charlot, B., & Rochex, J. (2000). « Entre apprentissages et métier d'élève : le rapport au savoir » in A. VAN ZANTEN (dir.), *L'état des savoirs. La découverte et Syros*, 179-188.
- Bernard, C. (2007). *Repensando a escola: um estudo sobre os desafios de aprender, ler e escrever*. Brasília.
- Bernstein, B. (s.f.). *La estructura del discurso pedagógico*. Madrid: Morata.
- Bourdieu, P., & Passeron, J.-C. (1970). *La Reproduction*. Paris: Minuit.
- Camps, A. (2003). Miradas diversas a la enseñanza y el aprendizaje de la composición escrita. *Revista Latinoamericana de lectura*, 1-11.
- Capiello, Pascal, & Venturini, P. (2009). "L'approche socio-anthropologique du rapport au savoir en sciences de l'éducation et en didactique des sciences". *1er Colloque international de l'ARCD, Oú va la didactique comparée?* Genève.
- Cartolari, M. &. (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), 129-139.

- Charlot, B. (1982). Je serai ouvrier comme papa, alors à quoi ça me sert d'apprendre?, Échec scolaire, démarche pédagogique et rapport social au savoir'. *GFEN collectif, Quelles pratiques pour une autre école.*
- Charlot, B. (1987). *L'École en Mutation.* Paris: Payot.
- Charlot, B. (1990). Enseigner, former: logique des discours constitués et logique des pratiques. *Recherche et formation, N° 8, 5-17.*
- Charlot, B. (1997). *Du rapport au savoir. Éléments pour une théorie.* Paris: Anthropos.
- Charlot, B. (2000). Le rapport au savoir en milieu populaire:«apprendre à l'école». *VEI enjeux, 56-63.*
- Charlot, B. (2007). *La relación con el saber. Elementos para una teoría.* . Buenos Aires: Libros del Zorzal.
- Charlot, B. (2008). El fracaso escolar un objeto de investigación inencontrable. *Revista Educarnos N° 2.*
- Charlot, B. (2008). La relacion de los alumnos con el saber y con la escuela. *IV Congreso de Educación* (págs. 12-20). Montevideo: Quehacer Educativo.
- Charlot, B. B. (1992). *École et savoir dans les banlieues... et ailleurs.* Paris: A. Colin.
- Chartrand, S. &. (2009). La dimension affective du rapport à l'écrit d'élèves québécois. *Canadian Journal of Education 32(2), 317-343.*
- Halliday, M. (1975). *Aprender a decir.* Londres: Edward Arnold.
- Halliday, M. (1982). *Lenguaje como semiótica social.* México: Fondo de cultura económica.
- Hayes, J., & Flower, L. (1980). Una teoría del proceso cognitivo de la escritura. *Composición College y la comunicación, 365-387.*
- Hernández, F. (. (2011). ¿Qué nos cuentan los jóvenes? Narraciones biográficas sobre las relaciones de los jóvenes con el saber en la escuela secundaria. *Recerca, Barcelona.*<http://hdl.handle.net/2445/18348>.
- Hernández, F. y. (2009). Cambiar la mirada sobre el fracaso escolar desde la relación de los jóvenes con el saber 49/8. *Revista Iberoamericana de Educación,* <http://www.rieoei.org/deloslectores/3109Hernandez.pdf>.
- ICFES. (2010). *Pruebas Saber, informe ejecutivo.* <http://www.icfes.gov.co>: En.

- Ireland, V. (2012). *Repensando a escola: um estudo sobre desafios de aprender, ler e escrever*. Brasilia: Unesco, Mec/Inep.
- Kalali, F. (2007). *Rapport au savoir: bilan sur la palce du sujet dans les différents travaux*. Strasbourg.
- Lahire, B. (1993). Culture écrite et inégalités scolaires. Sociologie de « l'échec scolaire » à l'école primaire. Lyon, Presses Universitaires de Lyon.
- Luria, A. (1984). *Consciencia y lenguaje*. Madrid: Visor.
- MEN. (2005). *Estándares básicos de competencias en lenguaje*. Bogotá.
- Naudy, G. (2008). L'école de la transmission à la communication, ...à partir de l'exemple de l'histoire géographique. [http://www.meirieu.com/FORUM/naudy\\_transmission\\_communication.pdf](http://www.meirieu.com/FORUM/naudy_transmission_communication.pdf), 5.
- Ogbu, J. (1978). *Minority Education and caste*. New York: Academic Press.
- Ouyang, Y. (2008). *Conflit, culture et rapport au savoir chez les étudiants chinois en Chine contemporaine, Thèse de doctorat*,. Université de Paris 8.
- Perez Abril, M. (2003). *Leer y escribir en la escuela*. Bogotá: ICFES.
- Perrier, D. (2008). Pratiques enseignantes et différenciation: l'exemple de l'écriture scolaire. *Les Sciences de l'éducation-Pour l'Ère nouvelle*. (41 (4)), 107-125.
- Pouliot, C., Bader , B., & Therriault, G. (2010). The notion of the relationship to knowledge: A theoretical tool for research in science education. *International Journal of Environmental & Science Education*.
- Rincón, G. (2010). *Módulos para la enseñanza de la laengua castellana*. Cali: Universidad del Valle.
- Rochex, J. Y. (1995). *Le sens de l'expérience scolaire: entre activité et subjectivité*. Presses universitaires de France.
- Rochex, J. Y. (2001). Échec scolaire et démocratisation: enjeux, réalités, concepts, problématiques et résultats de recherche. *Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften*, 23(2), 339-356.
- SERCE. (2008). Los aprendizajes de los estudiantes de América Latina y el Caribe. *Primer reporte de los resultados del segundo Estudio Regional Caomparativo y Explicativo*. UNESCO/OREALC, LLECE.

- Valdés, H. (2008). Reflexiones en torno a la evaluación de la calidad educativa en América Latina y el Caribe. Santiago de Chile: Unesco/LLECE.
- Valery, O. (2000). Reflexiones sobre la escritura a partir de Vygotsky. *Educere*, 38-43.
- Venturini, P., & Albe. (2002). Interprétation de similitudes et différences dans la maîtrise conceptuelle d'étudiants en électromagnétisme á partir de leur(s) rapports au(x) savoir(s). *Aster, INRP N° 35*, 165-168.
- Vigotsky, L. (1979). *Desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona: Grijalbo.
- Vygotsky, L. (1973). *Pensamiento y lenguaje*. Buenos Aires: Pléyade.
- Zambrano Leal, A. (2013). Relación con el saber, fracaso/éxito escolar y estrategias de enseñanza pedagógica. *Actualidad pedagógica* 61, 27-43.
- Zambrano Leal, A. (2013). Resumen ejecutivo proyecto de investigación. *Relaciones con el saber en niños de 5° y 9° grado: Estudio cualitativo en diez instituciones de Santiago de Cali*.
- Zambrano Leal, A. (2014). *Escuela y saber: figuras de aprendizaje en niños de 5° y 9° grado de educación básica*. Santiago de Cali: Universidad Icesi, Fundación Mayaguez.

## Anexos

Tabla 1.  
Rejilla de codificación Figuras de Aprendizaje (Charlot, 2001)

| Figuras de aprendizaje                      | Códigos | Nombre                           | Contenido  |
|---|---------|----------------------------------|--|
| Aprendizajes relacionales y afectivos (ARA) | 10,1    | Valores                          | Los valores, valorar, los derechos, ética, talentos, los sentimientos  |
|   | 10,1-1  | Conformidad                      | El respeto, obedecer, portarme bien, hacer caso, ser educado, no jugar con la comida, valorar lo que tengo (las cosas, lo que me regalan), no robar, no pelear, no botar la basura a la calle, no a la droga, no ser grosero, no coger mala vida, cumplir (con las normas), ser amable, saber con quién juego, modales, a saludar, no entrometerse en la conversación de los adultos, ser amable, ser buena gente, cerrar los grifos de agua (cerrar las llaves), hablar en voz baja, a ser juicioso, ser ordenado, ser acomedido, ser atento, tener buenas amistades, amabilidad, conducirme bien, respetar a los padres, los profesores, los adultos, obedecer, escuchar a los padres; |
|   | 10,1-2  | Relaciones de armonía            | Convivir, vivir en paz, compartir, cuidar de (las personas, mi familia, la ciudad, la naturaleza, los animales), ser buen amigo, ser buen hijo, a enamorarme, a amar, ayudar a las personas, ser buen compañero, buen hijo, buen vecino, tolerar, ser tolerante, ser incluyente, la humildad (no ser picado), querer (la naturaleza, los animales), no ser egoísta, ser sincero, ser honesto, la amistad, vida en común, solidaridad, compañeros, amistades, amor, sexualidad, confianza, franqueza, conocer a las personas y los nuevos contextos, ser servicial, ayudar, comunicar   |
|   | 10,1-3  | Relaciones de conflicto          | Defenderme, pelear, hacerme respetar, insultar, rechazar, celos, odio, desconfianza, mentiras  |
|   | 10,1-4  | Conocer a las personas y la vida | He aprendido la vida, las cosas de la vida, a vivir, a conocer (comprender) las personas, la vida, lo que es importante en la vida   |
|   | 10,1-5  | Otros                            |  |
|   | 10,1-6  | Transgresión                     | Hacer bobadas, bestialidades, robar, groserías, malas maneras, palabras groseras, no he aprendido nada (si se refiere a la transgresión, a la desobediencia, etc. Pero hay algunos "a no" que pueden estar clasificados en otros sitios, cuando su sentido dominante no es el de la transgresión; así, "a no ser racista" que se clasifica en 17   |
| Aprendizajes de desarrollo                  | 10,2-1  | Confianza en sí mismo            | Confianza en sí mismo, desenvolverse, ser autónomo, responsable, estar solo, la soledad, tener mi libertad, adaptarme  |

|  |              |  |  |
|--|--------------|--|--|
| Personal (ADP)                             | 10,2-2       | Superar las dificultades                     | Superar las dificultades, querer, dominar, controlarme, estar tranquilo, la paciencia, ser más maduro, decidir, jamás perder la esperanza, tener éxito, llegar a un fin, trabajar duro, trabajar para lograr algo, a progresar (todo lo que lleve la marca de cierto voluntarismo)                 |
|  | 10,2-3       | Lo que soy                                   | Lo que soy, mi personalidad  |
|  | 10,2-4       | Emocionarme, vivir, reír                     | Emocionarme, vivir bien, reír, festejar, salir (cuando se refiere a una liberación de tipo explosivo; cuando se hace de manera razonable, entonces se codifica en 14)  |
|  | 10,2-5       | Otros  |  |
| Aprendizajes de la vida cotidiana (AVC)    | 11           | Saberes y saber hacer de base                | Caminar, comer, hablar, vestirme, arreglarme, amarrarme los cordones, saber la hora, asearme   |
|  | 12           | Tareas familiares                            | Lavar los platos, limpiar la casa, tender la cama, ocuparme de los niños   |
|  | 13           | Saber hacer específicos                      | Coser, tejer, arreglar cosas, manejar moto, conducir auto, reparar las bicicletas, actividades corrientes (hacer las compras), el nombre de las calles, ocuparme de los animales, actividades en la dimensión instrumental (mecnografiar, hacer fotos, manejar el computador), silbar, maquillarse |
|  | 14           | Actividades lúdicas                          | Vacaciones, viajes, camping, jugar, divertirse, hacer pan, montar en bicicleta, subir a los árboles, jugar al fútbol (con compañeros), ver televisión, informática como diversión (jugar)  |
|  | 15,1         | Actividades físicas y deportivas             | Deporte, fútbol, nadar, etc.   |
|  | 15,2         | Actividades artísticas                       | Baile, música, cantar, instrumentos, dibujar, pintar....   |
| Aprendizajes intelectuales Escolares (AIE) | 16,1         | Aprendizajes escolares de base               | Leer, escribir, contar   |
|  | 16,2         | Expresiones genéricas y tautológicas         | El saber, cosas interesantes, lo que hay que saber, el programa, los cursos, las materias de la escuela, muchas cosas, cosas del colegio, todo lo que hay que aprender, pocas cosas, todo lo que se... los estudios, la educación, la cultura, la cultura general                                  |
|  | 16,3         | Disciplinas escolares                        |  |
|  | 16,3-1       | Disciplinas escolares únicamente nombradas   | Francés, matemáticas, historia (las disciplinas como etiquetas institucionales)  |
|  | 16,3-2       | Evocación de un contenido                    | Ortografía, gramática, lenguas extranjeras, el cuerpo humano, las fracciones (lo que exprese como mínimo un contenido de saber)  |
|  | 16,3-3       | Evocación de una capacidad                   | Expresarme, hablar bien, expresarme en inglés, hablar jerga  |
|  | 16,4         | Aprendizajes metodológicos                   | Hacer las tareas, corregir, revisar, organizarme, trabajar solo, he aprendido a aprender, a estudiar, a conocer, a instruirme, a trabajar (sólo si es empleo)  |
| 16,5                                       | Aprendizajes | Trabajar bien, aprender bien, escuchar a los |  |

|       |      |   |   |
|-------|------|---|---|
|       |      | normativos                                  | profesores, levantar la mano...   |
|       | 16,6 | Pensar                                      | Comprender, tener una opinión, ser crítico, imaginar, reflexionar, tener una mente lógica   |
| Otros | 17   | Política, sociedad, ideología, religión     | Lo que pasa en el mundo, evocación de principios o hechos sociales, políticas, evocación del racismo, evocación del estatuto de los jóvenes, religión, del medio ambiente (y lo que evoca una reivindicación en estos dominios) |
|       | 18   | Nada  | No he aprendido nada  |
|       | 19   | Expresiones tautológicas (fuera de los AIE) | Muchas cosas, la educación  |



Tabla 2.

*Figuras de Aprendizajes intelectuales y escolares del lenguaje escrito (AIEE)*

| Categoría  | Subcategoría/Código   | Contenido  |
|--|---|--|
| Aprendizajes Intelectuales y Escolares del lenguaje escrito (AIEE) | Evocación del lenguaje escrito en general (16.31E)          | Evocaciones generales sobre el lenguaje escrito: “aprendí a escribir”; “aprendí mucho sobre el lenguaje escrito”; “aprendí todo sobre el lenguaje escrito”; “aprendí lo que hay que aprender”. |
|  | Evocación de contenidos (16.32E)                            | Contenidos específicos del lenguaje escrito: ortografía, puntuación, sintaxis, párrafos, gramática, géneros discursivos, estrategias textuales, etc.   |
|  | Evocación de aprendizajes metodológicos (16.4E)             | Contenidos de tipo procedimental en relación con la escritura: uso de rejillas antes de escribir, plan textual, organizadores gráficos, re-escritura, etc.                                     |
|  | Aprendizajes Normativos (16.5E)                             | Expresiones en relación con las normas y reglas de la escritura.   |
|  | Aprendizajes que relacionan escritura y pensamiento (16.6E) | Organizar sus ideas, ser crítico, argumentar, proponer, interpretar, etc.  |
|  | Evocación de capacidad (16.7E)                              | Alude a procesos mentales involucrados en el acto de escribir: sintetizar, asociar, conectar ideas, etc.   |

Tabla 3.

*Figuras de Aprendizaje del Dominio del lenguaje escrito (DAE)*

| Categoría                          | Subcategoría                 | Contenido/Código  |
|------------------------------------|------------------------------|---|
| Dominio del lenguaje escrito (DAE) | Estructura gramatical básica | Las frases están correctamente estructuradas (2.1.0)                                    |
|                                    |                              | Las frases no responden a la estructura gramatical básica(2.1.1)                        |
|                                    | Secuencia narrativa          | El orden lógico y la secuencia de ideas se mantienen a lo largo de la narración (2.2)   |
|                                    |                              | El escrito no presenta una secuencia lógica de ideas (2.2.1)                            |
|                                    | Ortografía                   | En general, las palabras están escritas correctamente (grafía y acentuación) (2.3)      |
|                                    |                              | La escritura de las palabras es incorrecta (2.3.1)                                      |
|                                    | Extensión del escrito        | La extensión del escrito abarca todas las preguntas del balance de saber (2.4)          |
|                                    |                              | La extensión del escrito no responde a todas las preguntas del balance de saber (2.4.1) |
|                                    | Puntuación                   | Los signos de puntuación son usados correctamente en todas las frases (2.5)             |
|                                    |                              | Los signos de puntuación se usan de manera apropiada (2.5.1)                            |
|                                    | Concordancia                 | Todas las frases presentan concordancia entre género-número y persona (2.6)             |
|                                    |                              | Algunas frases presentan fallas en la concordancia (2.6.1)                              |

Tabla 4.

*Lo más fácil y difícil de la lengua escrita (FDE)*

| Categorías  | Código |
|---|--------|
| Lenguaje escrito evocado como fácil de aprender   | (3.0)  |
| Lenguaje escrito evocado como difícil de aprender | (3.1)  |

Tabla 5.

*Relación identitaria con la escritura (RIE)*

| Categorías  | Código |
|---|--------|
| Frases en primera persona que aluden al sentido y al valor de la escritura. | (4.0)  |
| Relaciones identitarias con otros aprendizajes.                             | (4.1)  |

Tabla 6.

| Subcategoría   | Código | Número de evocaciones |
|--|--------|-----------------------|
| Evocación del lenguaje escrito en general            | 16.31E | 7                     |
| Evocación de contenidos propios del lenguaje escrito | 16.32E | 23                    |
| Evocación de aprendizajes metodológicos              | 16.4E  | 4                     |
| Evocación de aprendizajes normativos                 | 16.5E  | 3                     |
| Aprendizajes que relacionan escritura y pensamiento  | 16.6E  | 0                     |
| Evocación de capacidad                               | 16.7E  | 0                     |

*Evocaciones de Aprendizajes intelectuales y escolares del lenguaje escrito 9°*

Tabla 7.

*Evocaciones de aprendizajes del Dominio del lenguaje escrito 9°*

| Subcategoría   | Contenido  | Código | Total de Balances   |
|--|--|--------|---|
| Estructura gramatical básica   | Las frases están correctamente estructuradas.                                    | 2.1.0  | 13  |
|  | Las frases no responden a la estructura gramatical básica.                       | 2.1.1  | 26  |
| Secuencia narrativa  | El orden lógico y la secuencia de ideas se mantienen a lo largo de la narración. | 2.2    | 10  |
|  | El escrito no presenta una secuencia lógica de ideas.                            | 2.2.1  | 29  |
| Ortografía   | En general, las palabras están escritas correctamente (grafía y acentuación).    | 2.3    | 2   |
|  | La escritura de las palabras es incorrecta.                                      | 2.3.1  | 37 (451 errores en total. La tendencia es un promedio de 12 errores por cada balance) |
| Extensión del escrito (responde a todas las preguntas del balance de manera clara y precisa) | La extensión del escrito abarca todas las preguntas del balance de saber.        | 2.4    | 8   |
|  | La extensión del escrito no responde a todas las preguntas del balance.          | 2.4.1  | 31  |

|              |  |       |    |
|--------------|--|-------|----|
| Puntuación   | Los signos de puntuación son usados correctamente en todas las frases. | 2.5   | 10 |
|              | Los signos de puntuación se usan de manera inapropiada.                | 2.5.1 | 29 |
| Concordancia | Todas las frases presentan concordancia entre género-número-persona.   | 2.6   | 15 |
|              | Algunas frases presentan fallas en la concordancia.                    | 2.6.1 | 24 |

Tabla 8.

*Evocaciones de lo más fácil y lo más difícil del aprendizaje del lenguaje escrito 9°*

| Categorías  | Código | Evocaciones |
|---|--------|-------------|
| Lo más fácil del aprendizaje del lenguaje escrito   | 3.0    | 3           |
| Lo más difícil del aprendizaje del lenguaje escrito | 3.1    | 1           |

Tabla 9.

*Evocaciones de la relación identitaria con la escritura 9°*

| Categorías   | Código | Evocaciones |
|--|--------|-------------|
| Frases en primera persona que aluden al sentido y valor de la escritura. | 4.0    | 4           |
| Relaciones identitarias con otras habilidades del lenguaje               | 4.1    | 26          |