

Relación con el saber y lenguaje escrito en estudiantes de quinto y noveno grado de dos instituciones públicas del departamento del valle del Cauca, Colombia

Helen CAMACHO RUBIANO* y Marcela VALENCIA**



Detalle *Serie "Yo te anido"*,
acrílico. Paula Rivero

Resumen

El propósito de esta investigación fue conocer la relación con el saber en sus dimensiones epistémica e identitaria que estudiantes de quinto y noveno grado de educación básica establecen con el lenguaje escrito. Este fue un estudio exploratorio, con una aproximación hermenéutica. Participaron 105 estudiantes de quinto y noveno grado de dos Instituciones Públicas del Departamento de Valle. Los hallazgos mostraron que la mayoría de los estudiantes presentaron una relación epistémica e identitaria poco consolidada con el lenguaje escrito. En lo epistémico, los estudiantes realizaron pocas evocaciones sobre los aprendizajes intelectuales relacionados con la escritura; y mostraron dificultades en el dominio de la escritura: errores en la puntuación, ortografía, construcción de las frases y estructuración de ideas. En lo identitario, los estudiantes no realizaron evocaciones que dieran cuenta del sentido y el valor de la escritura para su desarrollo intelectual y personal. Estos resultados evidencian la necesidad de promover situaciones didácticas para la enseñanza y aprendizaje de la escritura centradas en los estudiantes, en sus expectativas y en su red de relaciones con el saber y el aprender.

Palabras clave: relación con el saber; lenguaje escrito; relación epistémica; relación identitaria; estudiantes de educación básica.

Relation to knowledge and written language in 5th and 9th grade students in two public institutions in Valle del Cauca, Colombia

Abstract

The purpose of this research was to determine the relation to knowledge in its epistemic and affective dimensions that fifth and ninth grade basic education students established with the written language. This was an exploratory study, with a hermeneutic approach. The participants in this study were 105 fifth and ninth grade students of two public schools in Colombia. The results showed that most students had a weak epistemic and affective relation with written language. In the epistemic relation to knowledge, students made few evocations of intellectual learning related to writing; and showed difficulties in the domain of writing: errors in punctuation, spelling, sentence construction and structuring of ideas. In the affective relation to knowledge, students made few references related to the meaning and value of writing for their intellectual and personal development. These findings highlight the need to promote pedagogical strategies for teaching and learning writing that focus on students, their expectations and their network of relations to knowledge and learning.

Keywords: relation to knowledge; writing; epistemic relation; affective relation; basic education students.

*Licenciada en Literatura de la Universidad del Valle. Magíster en Educación de la Universidad ICESI. Institución educativa La Merced. Calle 45B 2-41 Cali | helencaru@gmail.com

**Psicóloga de la Pontificia Universidad Javeriana Cali. Magíster en Educación de la Universidad ICESI. Pontificia Universidad Javeriana Cali, Departamento de Ciencias Sociales, Laboratorio Integrado de Investigación en Psicología (LIIP), Avenida Cañas Gordas, Calle 18 No. 118-250, Pance | marcelav@javerianacali.edu.co

Introducción

El lenguaje escrito es una función psicológica, y es concebido como un instrumento cultural y psicológico (Valery, 2000). Es cultural en la medida que ha sido construido socialmente y se constituye en un medio de interacción y comunicación que permite la preservación, transmisión y transformación de saberes, tradiciones y costumbres propias de un contexto socio-cultural. Asimismo, la escritura se desarrolla a través de la práctica que deviene de la interacción constante entre un sujeto y su contexto. Desde el punto de vista de Vigotsky (1987), la escritura, es primero una función inter-psicológica, es decir, reside en los otros y está fuera del sujeto; con el tiempo y la interacción entre este y su medio socio-cultural, la escritura se interioriza hasta convertirse en un instrumento psicológico. Como instrumento psicológico la escritura ayuda, en primer lugar, a complejizar funciones como la percepción, la atención y la memoria al otorgarles un carácter voluntario y consciente, además posibilita la organización y elaboración del pensamiento; y en segundo lugar, la escritura facilita que el sujeto exprese de forma inteligible el sentido subjetivo que él construye. De esta forma, a través del lenguaje escrito, el sujeto expresa y a su vez construye lo que es, lo que sabe, piensa y siente (Luria, 1989).

La escritura se aprende principalmente en la escuela, por esto debe favorecer en los estudiante aprendizajes lingüístico-comunicativos, y el desarrollo de habilidades para escribir textos relacionados con la diversidad de contextos en los cuales los estudiantes pueden participar (Camps, 2003; Pérez, 2003). La escuela también debe enseñar aspectos de coherencia y cohesión para planear y componer las ideas; así como elementos para revisar lo escrito, que hagan de la escritura una práctica reflexiva y consciente. Por último y no menos importante, las prácticas escolares deben promover que los sujetos puedan anclar los saberes de la escritura con sus experiencias cotidianas (Camps, 1999; Ramos, 2009). La escritura debe ser trabajada en las diferentes áreas del conocimiento, dado que es crucial para la apropiación de los contenidos de cada área (Arias, 2012).

De esta forma, en los estándares básicos de competencias del lenguaje del Ministerio

de Educación Nacional en Colombia (MEN) del 2003, se establece que desde el grado primero de educación hasta el grado once del bachillerato se debe enseñar a los niños a leer (competencia-comunicativa-lectora) y a escribir (competencias comunicativa oral y escrita). Esto para que puedan aprender a comunicarse, a expresar sentimientos, a ejercer una ciudadanía responsable y a encontrarle un sentido a la propia existencia y al aprendizaje. Con el planteamiento de los saberes y habilidades que se deben enseñar y aprender en relación con la escritura, se espera que la escuela logre que los estudiantes cumplan con los estándares que se les imponen, y desarrollen las competencias escriturales necesarias para su desempeño escolar. No obstante, el desarrollo de estas competencias tiene una dificultad importante para los estudiantes, y la escuela parece estar fallando en la forma de abordarlas y favorecer en los estudiantes la apropiación y el dominio de los saberes establecidos para el desarrollo de dichas competencias. La evidencia de esto la han proporcionado tanto las investigaciones en el aprendizaje de la escritura desde la psicología cognitiva, como los resultados de pruebas estandarizadas internacionales y nacionales, dirigidas a medir la calidad de la educación y el desarrollo de competencias disciplinares en los estudiantes.

A este respecto, se encuentran investigaciones internacionales realizadas en Estados Unidos y España (De La Paz y Graham, 2002; García y Arias, 2006; Harris y Graham, 1999; Hickey, Suchram y Kedem, 2006; Lane et al., 2011; Mason, Harris y Graham, 2002; Pérez, 2001) que han documentado que los estudiantes de primaria y secundaria tienen dificultades en el manejo de estructuras gramaticales y puntuación y en la identificación de estrategias de composición de diferentes tipos de textos (narrativos y expositivos). Asimismo, se ha identificado una ausencia de estrategias cognitivas y metacognitivas (planificación del texto, monitoreo y control y revisión de la composición). Estos hallazgos han sido corroborados en investigaciones Nacionales llevadas a cabo por el MEN, el Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior, ICFES, 2003; y por autores como Benítez (2011); Pérez (2003) quienes han encontrado que los estudiantes de educación básica presentan dificultades en la redacción de las ideas, en la

concordancia, ortografía y puntuación, lo que obstaculiza la comprensión de lo que escriben. De igual forma, se observa que el vocabulario de los estudiantes es limitado y que su escritura se limita a frases cortas carentes de coherencia y cohesión.

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

Las pruebas nacionales, realizadas por el MEN y el ICFES para medir la calidad de la educación en Colombia en todos los niveles educativos, ratifican los resultados de las pruebas internacionales, en cuanto al bajo rendimiento de los estudiantes de educación básica en las pruebas de lenguaje. Es así como

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

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

El fracaso de los estudiantes en las pruebas estandarizadas y en las situaciones que la institución escolar les plantea suele ser comprendido y explicado desde diversas perspectivas (Isaza, 2002). La literatura sobre el tema muestra, en primer lugar, estudios que plantean que el nivel socioeconómico de las fa-

milias, el nivel de educación de los padres, la falta de recursos didácticos de las instituciones y la baja certificación de los docentes, son factores que inciden en el bajo rendimiento de los estudiantes en las pruebas estandarizadas y que sustentarían el fracaso escolar de muchos estudiantes en las áreas disciplinares, como el lenguaje (Carrascal y Montes, 2009; Chica, Galvis y Ramírez, 2010; Correa, 2004; ICFES, 2010; 2013). Estas correlaciones suelen ser más fuertes en los colegios públicos donde hay mayor población de niños de estratos bajos.

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

En tercer lugar, se encuentran autores como Bernal (2010); González, Buisán y Sánchez, (2009) que estudian las dificultades en el desarrollo de competencias lectoras y escriturales desde el análisis del tipo de prácticas de enseñanza que se llevan a cabo en el aula, planteando que cuando estas carecen de significado fomentan aprendizajes memorísticos o superficiales que no perduran en los estudiantes. De esta forma, se deben trabajar las interacciones en el aula en relación con la enseñanza del lenguaje y reformular las situaciones didácticas que se plantean para favorecer el aprendizaje del lenguaje escrito en los estudiantes, proponiendo estrategias de enseñanza ancladas al contexto socio-cultural de los estudiantes (Pérez-Abril, 2004; Rincón, et al., 2003).

Aunque estas perspectivas se han erigido como las dominantes, no son las únicas que

existen para estudiar las dificultades de los estudiantes en el logro de los estándares que les impone la escuela. Existe otra mirada que se enfoca en el sujeto que aprende y en el conjunto de relaciones que construye alrededor del aprendizaje y el saber, con el fin de alcanzar una comprensión del sentido y valor que tiene para los estudiantes aprender y entender por qué ellos se movilizarían o no hacia el logro de los estándares que les exige la institución escolar.

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

En este sentido, se plantea que los aprendizajes que un sujeto lleva a cabo pueden ser intelectuales o escolares (AIE), de la vida cotidiana (AVC), relacionales y afectivos (ARA) y del desarrollo personal (ADP). Estos aprendizajes no se desligan uno del otro, están vinculados y se generan en relación con uno mismo (expectativas, auto-concepto), con los otros (profesores, padres, amigos) y con el mundo (escuela, barrio, condiciones sociales), configurando relaciones epistémicas, identitarias y sociales con el saber y el aprender. Así que los aprendizajes intelectuales que se dan en la escuela deben estar ligados con el resto de aprendizajes que el estudiante forja en otros ámbitos de su vida. Por tanto, desde la teoría de la RAS lo que interesa no es lo que le falta al estudiante para que tenga éxito o lo que causa el fracaso

en la escuela; lo importante es comprender y explicar cómo el estudiante que tiene éxito o fracasa construye su experiencia de aprendizaje y cómo inserta el saber disciplinar en el conjunto de relaciones que sostiene con él mismo, con los otros y con el mundo.

Las relaciones epistémicas identitarias y sociales con el lenguaje escrito han sido estudiadas por los investigadores E. Bautier y J. Rochex del equipo ESCOL. Para ellos, la relación epistémica alude a la apropiación de los saberes escolares y al desarrollo de los procesos de pensamiento necesarios para lograr la función representativa y reguladora del lenguaje. La relación identitaria posibilita configurar la identidad del sujeto y darle un lugar en el mundo, pues le permite tener una conciencia de sí, de los otros y del mundo. Esta relación es indispensable para encontrarle un sentido a aprender el lenguaje escrito y para impulsar la apropiación de los saberes escriturales. Finalmente, la relación social facilita la interacción, la comunicación y el intercambio de ideas, prácticas y saberes entre los sujetos (Rochex, 2004; Bautier, 2002).

Respecto a la relación con el lenguaje escrito que sostienen los estudiantes de educación básica, los hallazgos del grupo ESCOL (Bautier, 1997, 2001, 2002, 2005; Bautier y Rochex,

1997; Rochex, 2001, 2003); y de Brossaies y Terrise (2007); Ireland et al. (2007); Perrier (2005) mostraron, que los estudiantes presentaban dificultades en el dominio de saberes escriturales respecto al tiempo de escolarización. Estos problemas reflejaban profundos vacíos en los saberes escriturales (relación epistémica débil). Desde el punto de vista de la RAS, estos vacíos tienen que ver con la forma cómo los estudiantes se relacionan con las situaciones de aprendizaje que impone la escuela. Para ellos la escuela es una obligación, es un lugar donde hay que ir logrando unos niveles o pasando unos años. Interpretan la experiencia escolar más en términos de duración y obligación, que en términos de actividad intelectual que requiere dedicación, deseo y sentido. Por consiguiente, para muchos de ellos el lenguaje escrito, como saber y actividad que la escuela enseña e impone, no logra ser interiorizado, y por tanto, es un actividad que reviste poco valor y sentido para ellos (visión institucionalizada del saber y la escuela). Los estudiantes no reconocen, entonces, que, a través del lenguaje escrito, ellos aprenden a conocer, a pensar, a construirse a sí mismos y a relacionarse consigo mismos y con los demás (relaciones identitarias y sociales débiles con el lenguaje escrito).



Serie "Yo te anido", acrílico. Paula Rivero

En cambio aquellos estudiantes que encuentran el sentido y valor de aprender el lenguaje escrito (relaciones identitarias fuertes), presentan una relación epistémica fuerte con el lenguaje escrito, que se refleja en un dominio adecuado de saberes escriturales. Estos estudiantes reconocen la escuela como un lugar que demanda una actividad intelectual para lograr las situaciones de aprendizaje y han reconocido que el lenguaje escrito es importante para ellos, en cuanto les permite aprender los diferentes contenidos escolares y ser más ordenados al expresar sus ideas.

Otro hallazgo encontrado por estos estudios indica que para que exista una relación identitaria con la escritura es necesario que los estudiantes reconozcan que el lenguaje escrito es diferente del lenguaje oral. Además, deben apropiarse de los saberes necesarios para hacer esta transición. Si los estudiantes asumen las actividades que les plantea la escuela como una obligación y no como una oportunidad para aprender, lo más plausible es que no contemplan el aprendizaje de saberes escriturales como algo importante para la construcción de su subjetividad y de las relaciones con otros. Esto dificultaría que los estudiantes realicen la transición de las prácticas orales-comunes en casa y en la relación con los pares- a las prácticas escritas.

En Colombia es muy poco lo que se ha investigado sobre el sentido y el valor que tiene para los estudiantes de primaria y secundaria aprender las disciplinas escolares, como el lenguaje escrito. La única investigación que se encuentra en estas poblaciones es la investigación del profesor Zambrano (2014) de la Universidad ICESI, Cali. Esta investigación se propuso interpretar la RAS de 645 estudiantes de quinto y noveno grado de educación básica, y describir las diferentes figuras del aprendizaje que manifestaban estos estudiantes en relación con las disciplinas escolares (lenguaje, matemática, ciencias, ciencias sociales y ciudadanía).

Con el fin de abordar la problemática planteada desde la mirada de la RAS y para ampliar los resultados encontrados por la Investigación de Zambrano (2014) en relación con la RAS que establecen los estudiantes de primaria y secundaria con las disciplinas escolares, este estudio tuvo como objetivo conocer las relaciones epistémicas e identitarias que establecen estudiantes de quinto y noveno

grado con el lenguaje escrito en las narraciones que hacen en los balances de saber. Como objetivos específicos, este estudio plantea: a) describir los aprendizajes intelectuales (AIE) sobre el lenguaje escrito que evocan los niños de quinto y noveno grado en las narraciones realizadas en los balances de saber; b) identificar el dominio de contenidos intelectuales (AIE) sobre el lenguaje escrito que poseen los niños de quinto y noveno grado en las narraciones realizadas en los balances de saber; c) identificar qué evocan los niños como lo más fácil y difícil de aprender del lenguaje escrito; d) derivar de las narraciones en los balances de saber elementos que informen sobre la dimensión identitaria del lenguaje escrito en los niños de quinto y noveno grado de educación básica.

Los supuestos que planteó esta investigación fueron:

- Los estudiantes de quinto y noveno grado que dicen haber aprendido los saberes escriturales y demuestran un dominio de estos en las narraciones realizadas en los balances de saber (relación epistémica), probablemente vincularán los saberes escriturales con las relaciones que sostienen con los otros y con ellos mismos, los considerarán importantes para sus aprendizajes (dimensión identitaria fuerte).
- Los estudiantes de quinto y noveno grado que no evocan haber aprendido saberes relacionados con el lenguaje escrito y demuestran un bajo dominio de estos en los balances de saber, probablemente, mostrarán que no le han encontrado un valor y un sentido a aprender la escritura en la escuela, desligándola de su dimensión identitaria.
- 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 ocho años cursados de la básica primaria.

Marco Metodológico

Descripción del alcance y el método de investigación

Este estudio es una investigación exploratoria, pues de acuerdo con la revisión bibliográfica el problema de investigación ha sido poco estudiado en Colombia (Hernández, Fernández y Baptista, 2006). Las investigaciones similares se han adelantado en otros países, como Francia, Brasil y Canadá. En este sentido, este estudio pretende contribuir a la incorporación de la RAS como un marco teórico pertinente para comprender el sentido que tiene para los estudiantes la escuela y el aprendizaje de las disciplinas escolares. Esta investigación tuvo una aproximación hermenéutica en la medida que las narraciones de los estudiantes en los balances de saber fueron interpretadas a la luz de unas categorías de análisis que se basaron en el marco teórico de la RAS, de tal forma que se lograra develar el significado de dichas narraciones, para captar la relación que los estudiantes establecen con el lenguaje escrito; y aproximarse así a la construcción subjetiva de los estudiantes en relación con su experiencia de aprendizaje del lenguaje escrito. Se hizo énfasis en conocer lo que los estudiantes aprenden sobre el lenguaje escrito (relación epistémica), lo que consideraban fácil, difícil e importante aprender sobre este (relación identitaria).

Sujetos: en este estudio participaron 105 estudiantes de educación básica de dos Instituciones Públicas del Departamento del Valle, Colombia (65 niños y 40 niñas). 66 Estudiantes de grado quinto de educación básica, entre los 10 y los 12 años, pertenecientes a una Institución pública de Candelaria, Valle y 39 estudiantes de grado noveno, entre los 14 y 16 años, de una institución del Municipio de Santiago de Cali.

Técnica de recolección de información: Balance de Saber

Como técnica de recolección de información se recurrió al Balance de Saber (*Bilan du Savoir*), diseñado por el equipo ESCOL para estudiar la relación con el saber de los estudiantes (Charlot, 2007). Esta técnica fue vali-

dada en la investigación de Zambrano (2014) en estudiantes de grados quinto y noveno de la ciudad de Cali. El balance de saber consiste en una serie de preguntas que están consignadas en una hoja de papel, que indagan por los aprendizajes de los estudiantes tanto fuera como dentro de la escuela. Consta de dos consignas:

1. *“Escribe un texto que narre tus experiencias a partir de las siguientes consignas: Desde que nací, aprendí una variedad de cosas en casa, en la ciudad, en la escuela y en otros lugares: ¿Qué aprendí en estos lugares? ¿Qué es lo más difícil y lo más fácil? ¿Con quién? ¿Qué es lo más importante para mí de todo lo que he aprendido? En estos momentos ¿qué pienso acerca de lo que me puede servir en mi vida todo esto que he aprendido?”*
2. *“En la escuela, qué he aprendido del lenguaje, qué he aprendido de las matemáticas, qué he aprendido de las ciencias, qué he aprendido de ser ciudadano; qué es lo que más me ha costado trabajo aprender, por qué; qué es lo que más fácil aprendo, por qué”.*

A partir de estas consignas, los estudiantes pueden evocar los aprendizajes que han obtenido a lo largo de su formación escolar. La narración de los estudiantes muestra lo que para ellos posee más y menos sentido en relación con el aprendizaje. En este caso, se hizo énfasis en las evocaciones del lenguaje escrito.

Análisis de la Información

Para cumplir el primer y tercer objetivo de investigación, se analizaron las respuestas que tenían que ver con la evocación de aprendizajes intelectuales sobre la escritura y facilidad y dificultad del lenguaje. Mientras que para el segundo y cuarto objetivo, el dominio de la escritura y relación identitaria, se hizo un análisis de todo el texto escrito por los estudiantes. Para analizar los aprendizajes intelectuales en relación con el lenguaje escrito, se tomaron en cuenta las categorías de análisis construidas por Zambrano (2014), que fueron modificadas a la luz de los objetivos de este estudio (Ver tabla 1).

Tabla 1. Categorías de análisis para los aprendizajes intelectuales en relación con el lenguaje escrito

Objetivo	Categoría
Aprendizajes Intelectual sobre la escritura	Evocación de la disciplina en general
	Evocación de contenidos del lenguaje escrito
	Evocación de aprendizajes metodológicos sobre el lenguaje escrito
	Evocación de aprendizaje normativos sobre el lenguaje escrito
	Evocación del lenguaje escrito como herramienta para pensar

Para el análisis del dominio de lenguaje escrito que demostraron los estudiantes en el balance de saber, se construyeron cinco categorías que se describen en la tabla 2. Tales categorías se escogieron con base en los saberes

escriturales que los estudiantes de grado quinto y noveno deben dominar, según los lineamientos del MEN (2003) y según los hallazgos del Grupo ESCOL en sus investigaciones sobre la RAS y el lenguaje escrito.

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

Objetivo	Categoría	Descripción orientadora
Dominio del Lenguaje escrito demostrado en la narración (DAE)	Construcción de la frase	Presencia de los elementos que componen una frase: sujeto, verbo y complemento.
	Ortografía	Uso de las reglas para componer las palabras.
	Concordancia	Género, número y persona.
	Puntuación	Uso de signos de puntuación en la composición de las frases.
	Construcción de la frase (sintaxis)	Orden de los elementos que componen una frase.
	Estructura de la narración.	Hace referencia a la articulación de las ideas en la narración, a través de la conformación de párrafos.
	Extensión del escrito	Responde a las consignas de manera clara y precisa.

El análisis de la facilidad y dificultad que reviste el lenguaje escrito para los estudiantes y de la relación identitaria que estos establecen con él, se realizó a través de las categorías: Fácil y difícil de aprender (FDE) y Relación identitaria con el lenguaje escrito (RIE).

Se utilizó el programa Atlas. Ti 6.1.2, que permitió organizar y sistematizar los datos de acuerdo con las categorías establecidas en el estudio. El procedimiento consistió en crear una unidad hermenéutica llamada “Análisis de Balances de Saber”, donde se almacenaron las transcripciones de los balances de cada uno de los estudiantes de las instituciones escogidas para este estudio. Luego se crearon las categorías en el programa en forma de códigos. Cada código se le asignó a la unidad de información que correspondía con su descripción, facilitando así la organización de los datos y su posterior interpretación.

Resultados

Aprendizajes intelectuales evocados en relación con el lenguaje escrito en quinto y noveno (AIE: ¿Qué?)

En relación con lo que los estudiantes de quinto y noveno grado dicen aprender sobre el lenguaje escrito, se encontraron pocas evocaciones del lenguaje escrito en el balance de saber. Sus evocaciones fueron cortas y carecieron de profundidad y elaboración. Hubo más referencias a otras formas del lenguaje como el oral, y a la importancia de saber leer. Lo que más evocaron en relación con el lenguaje escrito contenidos sueltos, como “*aprendí ortografía* o “*aprendí puntuación*”. Llama la atención que ningún estudiante aludió a la escritura como una forma de ejercitar u organizar el pensamiento. En general, para los estudiantes

de estos grados, la escritura es un saber que nombran de forma fragmentada, a través de contenidos gramaticales (ver tabla 3).

Tabla 3. Evocaciones de los estudiantes sobre el lenguaje escrito en el balance de saber.

Categoría	Evocaciones Quinto	Evocaciones Noveno
Evocación en general del lenguaje escrito	10	7
Evocación de contenidos relacionados con el lenguaje escrito	22	23
Evocación de aprendizajes metodológicos sobre el lenguaje escrito	1	4
Evocación de aprendizajes normativo sobre el lenguaje escrito	1	3
Evocación del lenguaje escrito como ejercicio de pensamiento	0	0
Evocación sobre otros aprendizajes del lenguaje (hablar, expresarse, leer)	27	26

Dominio del lenguaje escrito demostrado en la narración de los balances de saber en los niños de quinto y noveno (DAE: ¿Qué?)

El análisis realizado para este objetivo exploró la presencia o ausencia de los elementos básicos de un escrito en las narraciones auténticas de los estudiantes. Aquí se localizan los aspectos formales y estructurales de la escritura. El análisis de la escritura en los balances de saber muestra que existen dificultades en el dominio del lenguaje escrito por parte de la mayoría de estudiantes de estos grados. Los errores en la puntuación y ortografía, al igual que en la construcción de las frases, y en la estructuración de ideas muestran que los estudiantes aún no se apropian profundamente de saberes que en estos ciclos escolares, ya tendrían que dominar.

En la ortografía se observó una tendencia de los estudiantes de ambos grados a escribir

como hablan. En la puntuación se encontró que los niños tienden a no utilizar signos de puntuación, a escribir de largo las frases o a no utilizar los signos adecuadamente. Respecto a la construcción de la frase, se observaron serias dificultades en los estudiantes para componer frases, teniendo en cuenta sus tres elementos básicos (sujeto, verbo y complemento). En cuanto a la estructuración de las ideas, se encontró que estas carecían de secuencia lógica, no se organizaban en párrafos y no respondían a cabalidad con las preguntas realizadas en el balance de saber. La tendencia de los estudiantes fue a redactar ideas sueltas o a escribirlas en forma de listas. Los estudiantes que demostraron un dominio de algunos saberes escriturales lo hicieron en relación con la estructuración de las ideas, la construcción de las frases y la concordancia (ver tabla 4).

Tabla 4. Número de estudiantes con dificultades en el dominio escritural.

Categoría	# Estudiantes en grado quinto	# Estudiantes en grado noveno	Ejemplo
Errores Ortografía	66	37	<i>"copradon"</i> <i>"Palla"</i> <i>"aguelo"</i>
Dificultades en la Puntuación	61	29	<i>"Lo aprendi con mi profe desde pequeño a notirar basura al suelo que es importante cuidar la naturaleza reciclando notirando basura al suelo un dia yo vi a un pájaro muerto por micasa porque abiacomido un bicho quehabia comido basura y se murió"</i>
Dificultades en la Construcción de la frase	47	26	<i>"a leer y escribir y contar, com mis padres, es para poder sacarme a delante, para tener un buen futuro"</i>

Dificultades en la Estructura de la narración	60	29	<p><i>“¿Aprendí a caminar y a jugar a estudiar a compartir con mis amigos con mi hermano y mi mamá. Y mi Padre?</i></p> <p><i>¿con todos y más con mi amigos y papás y besina?</i></p> <p><i>“¿A estudiar por que eso me sirbe en mi vida sin estudiar no puede ser alguien en la vida?”</i></p>
Dificultades en la Concordancia	20	24	<p><i>“(…) lo mas facil, matematicas porque lo utilizo en la vida diaria”</i></p>

Facilidad y dificultad del lenguaje escrito en niños de quinto y noveno (FDE)

En relación con lo que los estudiantes consideran fácil y difícil de aprender sobre el lenguaje escrito, se observaron pocas evocaciones que consideraron los contenidos del lenguaje escrito como difíciles de aprender. Cabe precisar que no se encontraron evocaciones en ninguno de los balances de saber que consideraran el lenguaje escrito como fácil de aprender.

“Me a costado mucho trabajo aprende a ler y escribir las comas puntos y palabras no entiendo”

“(…) muy duro escribir por que no puedo escribir rápido y siempre me queda malo el párrafo”

Relación identitaria con el lenguaje escrito (RIE)

El análisis de los balances de saber mostró que hubo muy pocas evocaciones, que hicieron referencia al valor e importancia del lenguaje escrito para los estudiantes (2 en quinto y 4 en noveno). En estas evocaciones, los estudiantes expresan el valor que tiene el lenguaje escrito para la comunicación con otros y la expresión de ideas o emociones.

“yo aprendi en la escuela lenguaje y la escritura es importante para mi para comunicarme y expresarme con otros”

“(…) y que gracias a esta asignatura no somos analfabetas”

Discusión y Conclusiones

Este estudio tuvo como propósito conocer las relaciones epistémicas e identitarias que establecen estudiantes de quinto y noveno grado de dos instituciones públicas con la escritura. Para esto, se describieron los AIE sobre el lenguaje escrito evocados por los estudiantes en el balance de saber; se identificó el dominio del lenguaje escrito demostrado por los estudiantes, al igual que las evocaciones sobre lo que consideraban más fácil y más difícil de aprender sobre la escritura y, finalmente, se derivaron elementos que informaran sobre la relación identitaria con el lenguaje escrito.

Respecto a la primera hipótesis, se puede decir que esta no se cumplió a cabalidad, pues se observó que los estudiantes con algún dominio de los saberes escriturales básicos, como construcción de la frase, concordancia y estructura narrativa, no realizaron evocaciones profundas y elaboradas sobre la escritura. En algunos casos evocaron aprender la disciplina en general o aprender algún contenido específico. Asimismo, estos estudiantes no hicieron referencia explícita a la utilidad o valor que reviste la escritura para ellos en sus vidas o desempeño escolar. De lo anterior, se puede afirmar que estos estudiantes mostraron una relación epistémica más consolidada con el lenguaje escrito. Según los hallazgos de autores como Charlot (2008); Bautier (1997, 2002); Ireland et al. (2005); y Perrier (2005), una relación epistémica consolidada es característica de estudiantes para quienes aprender a escribir tiene un valor en relación con ellos mismos, con los otros y con el mundo. Sin embargo, los datos no permitieron caracterizar a profun-

didad cómo es la relación identitaria de estos estudiantes con la escritura, ni afirmar a cabalidad lo que el supuesto establecía.

En el análisis de los balances de saber se notó que los estudiantes dicen haber aprendido algunos saberes sobre la escritura y considerarlos importantes, pero en sus narraciones demostraron una falta de apropiación de los elementos que dicen aprender, evidenciándose así una incongruencia entre lo que dicen y lo que hacen. Para Charlot (2008); Bautier (1997, 2002); Bautier y Rochex (2001); y Perrier (2005) esto indicaría que los estudiantes aún no vinculan el saber escritural a sus expectativas, a la relación consigo mismos y con el mundo.

Por otra parte, se puede decir que los hallazgos encontrados en este estudio soportan, en mayor medida, el segundo supuesto; pues, primero, se observaron muy pocas evocaciones de aprendizajes referidos al lenguaje escrito. Segundo, el dominio de saberes escriturales evidenció vacíos importantes en los estudiantes según su ciclo escolar, sobre todo, en la estructuración de ideas, ortografía y puntuación. Las dificultades y vacíos que se evidenciaron en el dominio de la escritura en los balances de saber, ponen de manifiesto que la relación epistémica con la escritura es una tarea pendiente en la mayoría de los estudiantes de estos grados. Esto, más las pocas referencias de facilidad o dificultad respecto a los contenidos del lenguaje escrito y las pocas evocaciones sobre la importancia de aprenderlo, sugeriría que el lenguaje escrito no reviste un valor para ellos.

Las debilidades encontradas en la relación identitaria y epistémica de los estudiantes de ambos grados, específicamente, de los estudiantes de grado noveno llevan a rechazar el tercer supuesto de este estudio, el cual planteaba que 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. Estas dificultades en la relación epistémica con el lenguaje escrito, sugerirían, de acuerdo con los planteamientos de Bautier (2002); Perrier (2005); y Brosaies y Terrise (2007) que los estudiantes no se han apropiados de los saberes de la escritura; y no han establecido una relación identitaria

fuerte con el lenguaje escrito. Este no parece estar anclado a las experiencias cotidianas de los estudiantes, ni revestir ningún interés para sus vidas. A este respecto, los datos muestran que los estudiantes no relacionan el lenguaje escrito con el desarrollo del pensamiento, no lo reconocen como un elemento fundamental y valioso para estructurarlo.

Desde el punto de vista de la RAS, la débil relación epistémica e identitaria encontrada en estos grados, también tendría relación con la forma en que los estudiantes se identifican con las situaciones de aprendizaje que impone la escuela. Los estudiantes, según Perrier (2005); Bautier (1997, 2002, 2005); Ireland et al., (2007) que no evocan los aprendizajes de la escritura en sus narraciones, y que presentan pocas referencias al valor de aprender a escribir, suelen interpretar la experiencia escolar en términos de duración y obligación, que en términos de actividad intelectual que requiere deseo, dedicación, y sentido. Las pocas evocaciones sobre la escritura encontradas en el presente estudio, sugieren que los saberes que enseña la escuela, en este caso, los del lenguaje escrito, parecen estar alejados de la experiencia de vida de los sujetos y de lo que ellos consideran valioso de aprender.

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

Con base en lo mencionado, se puede decir que la RAS que la mayoría de los estudiantes de este estudio establecen con la escritura no está consolidada, es débil tanto en su dimensión epistémica, como en su dimensión identitaria. En lo epistémico porque aún hay vacíos importantes en el dominio de saberes escriturales, cuya apropiación debería estar consolidada, sobre todo en estudiantes de grado noveno. Además, los estudiantes no evocaron aprendizajes sobre el lenguaje escrito y cuando los evocaron, en algunos casos, se observó que lo que decían haber aprendido no lo demostraban en la escritura del balance de saber. Estas debilidades tanto en lo epistémico como en lo identitario, sugieren que la escritura no es un aprendizaje importante, por tanto, la escritura no es concebida como un saber a través del cual es posible la construcción como sujetos (Bautier, 1997, 2002, Bautier y Rochex, 1997; Rochex, 2003).

La falta de consolidación de una relación identitaria con la escritura es un asunto que debe llamar la atención de la escuela, dado que con la escritura los estudiantes pueden construir su subjetividad; complejizar y expresar su pensamiento; y comunicarse apropiadamente con los otros y con el mundo. La escritura promueve aprendizajes y los hace tangibles (Vygotsky, 1987; Luria, 1984; Bautier, 2002). Los hallazgos de este estudio, sin ser específicos a las prácticas pedagógicas y didácticas, llevan a cuestionar las situaciones de aprendizaje que la escuela utiliza para enseñar la escritura, especialmente, a indagar sobre el nivel de anclaje que ellas tienen con las experiencias y aprendizajes cotidianos de los estudiantes. Las formas superficiales y memorísticas de evocación de los aprendizajes sobre el lenguaje escrito, la ausencia de evocaciones al respecto y los vacíos en la escritura que presentaron los estudiantes en este estudio, permiten pensar que las situaciones didácticas donde se enseña la escritura son todavía memorísticas, repetitivas y descontextualizadas del entorno social de los estudiantes, tal como lo han documentado investigaciones conducidas por autores nacionales (Pérez-Abril, 2004; Rincón et al., 2003) e internacionales (Bautier, 2001, 2005; Charlot, 2008; Bautier y Rochex, 1997) y por entidades gubernamentales (MEN e ICFES, 2003). Estas formas de enfocar las prácticas pedagógicas y didácticas en la escritura 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.

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

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

Bibliografía

- Alcántara, M. (2011). "La disgrafía: Un problema a tratar desde su identificación". *Innovación y Experiencias Educativas*, 39, 1-8.
- Arias, C. (2012). El papel del lenguaje en las áreas curriculares. *Revista Educación, Comunicación y Tecnología*, 6(12), 1-19.
- Artigas-Pallarés, J. (2002). Problemas asociados a la dislexia. *RevNeuro*, 34(1), 7-13.

- Bautier, E. (1997). Usages Identitaties Du Langage et apprentissage quel rapport au langage, quel rapport á l'écrit? *Migrants-Formation*, 108, 5-18.
- Bautier, E. (2001). Pratiques langagières et scolarisation. *Revue Française de Pédagogie*, 137, 117-161.
- Bautier, E. (2002). Du rapport au langage: question d'apprentissages différenciés pu didactiques. *Revue, Pratiques*, 113-114, 41-54.
- Bautier, E. (2005). Mobilisation de soi, exigences langagières scolaires et processus de différenciation. *Langage et Sociéte*, 1(111), 51-71
- Bautier, E. (1997). Usages Idenitaires du Langage. Et apprentissage. Quel rapport au langage, quel rapport a l'ecrit. *Migrants-Formation*, 108, 5-17.
- Bautier, E., y Rochex, J. (2001). Rapport aux savoirs et travail d'écriture en philosophie et en sciences économiques et sociales. En: B Charlot (Éd). *Les jeunes et le savoir. Perspectives Internationales*. Paris: Anthropos.
- Benítez, T. (2011). Investigación difficulties in elementary schoolstudent' writing. *Revista del Instituto de Estudios en Educación*, 14, 28-53.
- Bernal, G. (2010). Enseñanza de gramática en Colombia: resultados de un análisis de cuadernos escolares. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales Niñez y Juventud*, 8(1), 509-534. Bernal, G. (2010). Enseñanza de gramática en Colombia: resultados de un análisis de cuadernos escolares. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales Niñez y Juventud*, 8(1), 509-534.
- Bolívar, A., y López, L. (2009). Las grandes cifras del fracaso y los riesgos de exclusión educativa. *Profesorado Revista Curriculum y formación del profesorado*, 13(3), 51-75.
- Brossais, E., y Terrisse, A. (2007). Rapport au savoir et mémoire professionnel de l'enseignant-stagiaire en lettres : trois études de cas à l'iuiffm-di-pyrénéés. *Savoirs*, 3(15), 81-103.
- Camps, A. (1999). Motivos para escribir. *Elements d'acció Educative*, 251, 5-10.
- Charlot, B. (2009). A escola e o trabalho dos alunos. *Revistas de Ciências Da Educação*, 10, 80-96.
- Charlot, B. (2008). La relación de los alumnos con el saber y con la escuela. Conferencia llevada a cabo en el *IV Congreso de Educación*. Instituto Crandon. Montevideo, Uruguay.
- Charlot, B. (1997). *La relación con el saber. Elementos para una teoría*. Buenos Aires: Libros del Zorzal.
- Charlot, B. (1994). El enfoque cualitativo de las políticas educativas. *Perfiles Educativos*, 63, 1-4.
- Carrascal, R., y Montes, M. (2009). Influencia de la familia en el proceso educativo de los menores de Barrio Costa Azul de Sincelajo, Colombia. *Investigación y Desarrollo*, 17(1). Recuperado de <http://rcientificas.uninorte.edu.co/index.php/investigacion/articel/view/803/4568>
- Chica, S., Galvis, D., y Ramírez, A. (2010). Determinantes del rendimiento académico en Colombia: pruebas ICFES saber 11, 2009. *Revista Universidad EAFIT*, 46(160), 48-72.
- Correa, J. (2004). Determinantes del rendimiento educativo de los estudiantes de secundaria en Cali: un análisis multinivel. *Sociedad y Economía*, 6, 81-105.
- De la Paz, S., y Graham, S. (2002). Explicitly Teaching Strategies, Skills, and Knowledge: Writing Instruction in Middle School Classrooms. *Journal of Educational Psychology*, 22(94), 687-698.
- Flórez, R., Torrado, M., Arévalo, I., Mesa, C., Mondragón, S., Pérez, C. (2005). Habilidades metalingüísticas, operaciones metacognitivas y relación con los niveles de competencia en lectura y escritura: un estudio exploratorio. *Forma y Función*, 18, 15-44.
- García, J., y Caso-Fuertes, A. (2002). ¿Es posible mejorar la composición en alumnos con dificultades de aprendizaje y/o bajo rendimiento sin que cambie la reflexividad hacia la escritura? *Psicothema*, 14(2), 450-462.
- González, X., Buisán, C., Sánchez, S. (2009). Las prácticas docentes para enseñar a leer y a escribir. *Infancia y Aprendizaje*, 32(2), 153-169.
- García, J., y Arias, O. (2006). Intervención en estrategias de revisión del mensaje escrito. *Psicothema*, 16(2), 194-202.
- Graham, S., & Sandmel, K. (2011). The process writing approach: A meta-analysis. *Journal of Educational Research*, 104, 396-407.
- Graham, Steve; Mckeown, Debra; Kiuvara, Sharlene; Harris, Karen R. *Journal of Educational Psychology*, Vol 104(4), Nov 2012, 879-896.
- Harris, K., y Graham, S. (1999). Programatic Intervention research: ilustration from the evolution of self-regulated strategy development. *Learning Disability Quarterly*, 22(4), 251-262.
- Hernández, R., Fernández, C., y Baptista, P. (2006). *Metodología de la Investigación*. México D.F.: McGraw Hill.
- Hickey, K., Sukhram, D., y Kedem, Y. (2006). TWA + PLANS Strategies for Expository Reading and Writing: Effects for Nine Fourth-Grade Students. *Exceptional Children*, 73, 69-89
- Hurtado, R. (2013). Regulación metacognitiva y composición escrita: su relación con la calidad de educación en la educación básica primaria. *Uni-pluri/versidad*, 13(2), 35-43.
- Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación superior, ICFES (2012). Colombia en PIRLS 2011: síntesis de resultados. Recuperado de: <http://www.icfes.gov.co/investigacion/evaluaciones-internacionales/pirls>
- Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación superior, ICFES (2013). Colombia en PISA 212. Informe Nacional de Resultados. Resumen ejecutivo. Recuperado de: <http://www.icfes.gov.co/investigacion/evaluaciones-internacionales/pisa>
- Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación superior, ICFES (2013). Resultados pruebas Saber quinto y noveno 2013.

- Ireland, V., Charlot, B., Gomes, C., Gusso, D., Carvalho, L., Fernandes, M., Ennafaa, R., y garcia, W. (2007). *Repensando a escola: um estudo sobre os desafios de aprender, leer escrever*. Brasília: UNESCO, MEC/ INEP.
- Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación (2008). SERCE escritura: Un estudio de las habilidades de los estudiantes de América Latina y el Caribe. Recuperado de <http://www.icfes.gov.co/investigacion/evaluaciones-internacionales/serce>
- Lane, K., Harris, K., Graham, S., Driscoll, S., Sandmel, K., Morphy, P., Hebert, M., House, E., y Schatschneider, C. (2011). Self-Regulated Strategy Development at Tier 2 for Second-Grade Students With Writing and Behavioral Difficulties: A Randomized Controlled Trial. *Journal of Research and Educational Effectiveness*, 4, 322-353.
- Luria, A. (1984). *Conciencia y Lenguaje*. Madrid: Visor.
- Mason, L., Harris, K., y Graham, S. (2002). Every Child has a story to tell: self-regulated strategy development for story writing. *Education and Treatment of Children*, 25(4), 496-506.
- Martínez, V. (2009). Diversos condicionantes del fracaso en la educación secundaria. *Revista Iberoamericana de Educación*, 51, 67-85.
- Ministerio de Educación Nacional, MEN (2003). *Estándares básicos de competencias del lenguaje*. Recuperado de <http://www.eduteka.org/pdfdir/MENEstandaresLenguaje2003.pdf>
- MEN e ICFES (2003). Leer y escribir en la escuela: algunos escenarios pedagógicos y didácticos. Recuperado de http://www.cerlalc.org/Escuela/enlaces/M_Perez_Leer_y_escribir_escuela.pdf
- Niño, V. (1994). *Los procesos de la comunicación y del lenguaje. Fundamentos y práctica*. Bogotá D. C.: Ecoe Ediciones.
- Ocho-Angriño, S., Aragón, L. (2007). Funcionamiento metacognitivo de estudiantes universitarios durante la escritura de reseñas analíticas. *Universitas Psychologica*, 6(3), 493-506.
- Pérez, S. (2001). Revising during writing in a second grade classroom. *Educational Research Quarterly*, 25(1), 27-32.
- Pérez, M. (2003). La investigación sobre la propia práctica como escenario de cambio escolar. *Pedagogía y Saberes*, 18, 70-74.
- Pérez-Abril, M. (2004). Leer, escribir, participar: un reto para la escuela, una condición Política. *Conferencia Presentada en el Congreso Nacional de Lectura-FUNDALECTURA*.
- Perrier, D. (2005). Elèves en difficulté, rapport au savoir et écrit. Recuperado de http://www.langages.crdp.accreteil.fr/rubriques/pdf/pratiques_pedagogiques/rapport_savoir_ecrit.pdf
- Rincón, G., De la Rosa, A., Chois, P., Niño, R., y Rodríguez, G. (2003). Entre textos: la enseñanza y el aprendizaje de la comprensión de textos escritos en experiencia innovadoras de educación primaria del valle del cauca. *Lenguaje*, 31, 142-160
- Rochex, J. (2001). La notion de rapport au savoir: convergences et débats théoriques. *Praiques Psychologiques*, 10, 93-106
- Rochex, J. (2003). *Adolescencia y escolarización secundaria en medios populares: Pruebas intelectuales y dinámicas subjetivas*. Recuperado de <http://www.me.gov.ar/curriform/publica/francia/10rochex.pdf>
- Ramos, J. (2009). Enseñar a escribir con sentido. *Didáctica de la Lengua*, 185, 55-63.
- Rodríguez, C., Álvarez, D., González-Castro, P., García, J., Nuñez, J., González, J., y Bernardo, A. (2009). TDAH y dificultades de aprendizaje en escritura: comorbilidad en base a la atención y memoria operativa. *European Journal of Education and Psychology*, 2(3), 181-198.
- Valery, O. (2000). Reflexiones sobre la escritura a partir de Vygotsky. *Educere*, 3(9), 38-43.
- Vygotsky, L. (1987). *Pensamiento y Lenguaje*. Buenos Aires: Editorial la Pleyade.
- Zambrano, A. (2014). *Escuela y saber: Figuras de aprendizaje en niños y niñas de 5 y 9 grado de educación Básica*. Cali: Universidad ICESI.

Fecha de Recepción: 18 de octubre de 2015
 Primera Evaluación: 26 de noviembre de 2015
 Segunda Evaluación: 5 de diciembre de 2015
 Fecha de Aceptación: 5 de diciembre de 2015