

# Desarrollo de la lectura y de la escritura de la Lengua Castellana como procesos cognitivos\*

**Fecha de recepción:** 21 de marzo de 2014  
**Fecha de revisión:** 18 de agosto de 2014  
**Fecha de aprobación:** 22 de noviembre de 2014

**Cómo citar este artículo / To reference this article / Para citar este artículo:** Ramos, J., Timaran, L., Salas, E., Guevara, J. y Caicedo, L. (2014). Desarrollo de la lectura y de la escritura de la Lengua Castellana como procesos cognitivos. *Revista Criterios*, 21(1), 69-91.

\* Artículo Resultado de Investigación, que hace parte de la investigación titulada: Propuesta pedagógica para alcanzar el dominio de la lectura y la escritura de la lengua castellana como procesos de pensamiento, que se llevó a cabo desde junio a diciembre del 2013 en el departamento de Nariño.

\*\* Licenciado en Educación Básica con Énfasis en Humanidades y Lengua Castellana, Pontificia Universidad Javeriana, Bogotá D.C. Correo electrónico: Jorge.ramos.guerrero@gmail.com

\*\*\* Licenciada en Educación Básica con Énfasis en Español y Literatura; Docente Institución Educativa Municipal Cristo Rey, San Juan de Pasto, Nariño, Colombia. Correo electrónico: Luz.amanda05@hotmail.com

\*\*\*\* Licenciada en Educación Inglés - Francés; Docente Institución Educativa Municipal José Antonio Galán, San Juan de Pasto, Nariño, Colombia. Correo electrónico: Atenas12392@hotmail.com

\*\*\*\*\* Maestro en Artes Visuales, Centro Educativo La Independencia, Policarpa, Nariño, Colombia. Correo electrónico: Jjuan.1976@hotmail.com

\*\*\*\*\* Magíster en Educación, Universidad de Nariño, San Juan de Pasto, Nariño, Colombia. Correo electrónico: lacaice-do@hotmail.com

**Jorge Orlando Ramos Guerrero**\*✉  
**Luz Amanda Timaran Mejía**\*\*  
**Elizabeth Salas Pachajoa**\*\*\*  
**Juan Carlos Guevara Basante**\*\*\*\*  
**Luis Alfonso Caicedo**\*\*\*\*\*

## Resumen

El dominio de la lectura y escritura de la Lengua Castellana presenta dificultades debido a que estos procesos cognitivos no han sido enseñados como tales, sino como ejercicios gramaticales fonéticos, motrices, morfológicos y descontextualizados que fragmentan la sintaxis y omiten la pragmática del lenguaje en la vida cotidiana de los sujetos. Para transformar esta problemática se emprendió esta investigación desde el paradigma socio-crítico, se abordó con enfoque cualitativo y con el método de Investigación Acción. Además, se desarrolló una propuesta pedagógica para la enseñanza de la lectura y escritura, desde el modelo pedagógico constructivista social, en el grado segundo de las escuelas públicas rurales del departamento de Nariño.

La propuesta partió de identificar las dificultades en la enseñanza de estos procesos. Con base en los elementos de la cultura local se formuló y se acompañó su aplicación, con los lineamientos específicos para el docente y el recurso didáctico para el estudiante. Se concluyó que para alcanzar el dominio de la lectura y la escritura, éstas deben ser asumidas como procesos cognitivos, desarrolladas en etapas de forma independiente, abordando las diferentes tipologías textuales, y considerando los conocimientos previos de los estudiantes.

**Palabras clave:** Cultura, desarrollo cognitivo, escritura, lectura.

# Spanish reading and writing development as cognitive processes

## Abstract

When reading and writing of the Spanish language are not taught as cognitive processes, but as grammatical phonetic exercises, motor skills, morphological and out of context that fragment syntax and omit the pragmatics of language in everyday life subjects, there will probably be difficulty in reaching its domain. To transform this problem this research was undertaken from the socio-critical paradigm, it was dealt with qualitative approach and the action-research method. In addition, a pedagogical approach for teaching reading and writing was developed from the social constructivist pedagogical model, in second grade in rural public schools in Nariño department.

The proposal took as a starting point the identification of the difficulties in the teaching of these two processes. Based on the elements of local culture its application was formulated and accompanied with specific guidelines for the teacher and a didactic resource for the student. It was concluded that to reach the reading and writing mastery, they must be considered as cognitive processes, developed in stages independently, following different text typologies without omitting the previous knowledge of students.

**Key words:** Culture, cognitive development, reading, writing.

# Desenvolvimento da leitura e da escrita da língua espanhola como processos cognitivos

## Resumo

Dado que a leitura e a escrita da língua castelhana não são ensinadas como processos cognitivos, mas como exercícios gramaticais de fonética, de motricidade, morfológicos e descontextualizados que fragmentam a sintaxe e omitem a pragmática da linguagem em

assuntos da vida cotidiana, haverá dificuldade em chegar seu domínio. Para transformar este problema esta pesquisa foi realizada a partir do paradigma sócio crítica, foi tratada com abordagem qualitativa e método de pesquisa-ação. A proposta pedagógica para o ensino da leitura e da escrita será desenvolvido a partir do modelo pedagógico construtivista social em segundo grau em escolas públicas rurais do departamento de Nariño. A proposta veio a identificar as dificuldades em ensinar esses processos e com base nos elementos da cultura local foi formulada e sua aplicação foi acompanhada de orientações específicas para o corpo docente e o recurso didático para os alunos. Conclui-se que, para alcançar o domínio da leitura e da escrita, elas devem ser assumidas como processos cognitivos que se desenvolvem em estágios de forma independente, e abordar os diferentes tipos de texto, considerando o conhecimento prévio dos alunos.

**Palavras-chave:** Cultura, desenvolvimento cognitivo, leitura, escrita.

---

## 1. Introducción

La adquisición de la lectura y la escritura ha sido siempre una preocupación constante de los educadores, pues se establece en uno de los objetivos de la educación básica primaria, y es la base de todos los conocimientos que el hombre puede adquirir a través de su existencia. Su aprendizaje constituye una condición de éxito o fracaso en la educación (Beltrán, Morales y Silvas, 2006).

El dominio de los procesos lectores y escritores de la Lengua Castellana es de suma importancia para el desarrollo histórico, social, cultural y académico de los estudiantes que asisten a la escuela, como bien lo expresa el Centro Nacional de Innovación e Investigación Educativa (CNIIE, 2012), el contacto con la vida escolar debe significar, para ellos, una continuación de su evolución sociocultural y del uso pertinente del lenguaje como medio para relacionarse con los otros, comunicar sus ideas y adquirir herramientas para enfrentar de forma asertiva su vida académica y social.

En palabras de Vygotsky (1931), la enseñanza de la lectura y la escritura en la escuela, ocupa un lugar muy pequeño, si se compara con el papel que desempeña en el proceso del desarrollo cognitivo y cultural del niño.

Hasta ahora, la enseñanza de estos procesos se ha planteado en un sentido fónico y motriz restringido, se ha enseñado a trazar y a pronunciar letras y a formar palabras, pero no se ha enseñado el lenguaje escrito. La mecanización de la lectura y la escritura se ha promovido de tal manera que el lenguaje escrito ha quedado relegado; por ello, su aprendizaje no ha sobrepasado los límites de la tradicional ortografía y caligrafía. La praxis pedagógica, pese a la existencia de numerosos métodos, no ha elaborado un sistema de enseñanza del lenguaje escrito suficientemente racional fundamentado científica, epistemológica y metodológicamente. A diferencia del aprendizaje de lenguaje oral, en el cual se integra al niño por sí solo; la enseñanza del lenguaje escrito se basa en un aprendizaje artificial que exige enorme atención y esfuerzo por parte del maestro y del niño, convirtiéndose en algo extraño; el lenguaje escrito vivo pasa a un segundo plano.

Es preciso decir que la enseñanza de la lectura y la escritura no se basa, aún, en el desarrollo natural y en las necesidades del niño, ni en su propia iniciativa: le llega desde afuera, principalmente de manos del maestro. Asimismo, se desconoce que los estudiantes al llegar a la escuela, ya han adquirido experiencias con formas de lenguaje escrito a través de los medios de comunicación, audiovisuales e impresos, de la publicidad, de las etiquetas de productos, de los juguetes, por nombrar algunos elementos de su entorno, los cuales enriquecen su bagaje cultural de significantes y significados, que se deben tener en cuenta en el desarrollo de estos procesos.

Por lo expuesto anteriormente, en esta investigación se propuso desarrollar una propuesta pedagógica dirigida al grado segundo del ciclo de educación básica primaria de las escuelas públicas rurales participantes. Para ello, fue necesario en primer lugar: identificar las dificultades más relevantes en la enseñanza de la lectura y de la escritura; en segundo lugar: definir los elementos de la cultura local, para la formulación de la propuesta; en tercer lugar: se dispuso a su aplicación de acuerdo con los lineamientos establecidos y el recurso didáctico diseñado para los estudiantes; por último, se procedió a evaluar el impacto de la propuesta, para evidenciar los niveles de dominio del lenguaje escrito, alcanzados por los estudiantes, y posteriormente, realizar los ajustes correspondientes, tanto en el diseño y presentación como en el proceso metodológico propuesto.

Para ubicar el objeto de estudio en el campo investigativo actual, se revisaron diversos trabajos precedentes. En el contexto internacional, el de Kalman (2004) denominado: “Estudio de la comunidad como un espacio para leer y escribir” desarrollado en una comunidad marginada a las orillas de Ciudad de México. En el contexto nacional, el estudio realizado en la ciudad de Montería (Córdoba), por Álvarez, Zúñiga y Negrete (2010), titulado: *Cómo desarrollar estrategias metodológicas que ayuden a*

*mejorar el proceso de lecto-escritura en los estudiantes del grado tercero de educación básica primaria de la institución educativa San José; en el contexto regional, la investigación realizada por Amaguaña, Arévalo y Arteaga (2009), quienes tomaron la leyenda y el cuento como estrategias para el fortalecimiento de la lectoescritura en estudiantes del grado quinto de la Institución Educativa de Chilvi en el municipio de Tumaco; en el contexto local, el trabajo titulado: La tradición oral como fuente de la producción etnoliteraria en el grado quinto de la escuela integrada, sede de la institución educativa Francisco de la Villota del Corregimiento de Genoy, municipio de Pasto de Chávez y Martínez (2006). Investigaciones que coinciden con el objeto de estudio y con el enfoque cualitativo, constatando la importancia de la cultura local para dinamizar los procesos de enseñanza y aprendizaje de la lectura y la escritura.*

## 2. Materiales y Métodos

La investigación se ubicó en el paradigma socio-crítico, el cual, según Bonilla y Rodríguez (1998), se orienta a la atención y solución de problemas sociales en los diferentes campos del saber, debido a que proporciona pautas para la intervención en interacciones sociales a través de la acción educativa. Este paradigma tuvo su origen en la escuela de Frankfurt, y se fundamenta en los planteamientos teóricos expuestos por Vygotsky (1931) y Stephen Kemmis (1993), y plantea que el conocimiento se presenta desde el punto de vista social, cuando se develan dialécticamente las contradicciones e inconsistencias de las interrelaciones sociales y se adelanta sobre ellas un proceso de comprensión e interpretación para transformar su estructura, a partir del supuesto de que no es posible concebir la educación separada de la cultura y de las particularidades de desarrollo de quienes se están formando, así como de sus formadores.

Se adoptó el enfoque cualitativo porque los problemas y procesos relevantes para la educación, requieren una mirada desde los hechos, teniendo en cuenta los discursos, las vivencias y los imaginarios culturales de los docentes, estudiantes y de las comunidades, puesto que los datos estadísticos, las hipótesis y las medidas de tendencia central son recursos, que quedan cortos, en el análisis de problemas educativos; de igual manera, la naturaleza del problema de investigación requirió de instrumentos de recolección y análisis de información que permitieron conocer a fondo la realidad pedagógica de las instituciones educativas desde las opiniones de sus actores. Particularmente, en el caso de la enseñanza del lenguaje escrito como un proceso que debe ser contextualizado, exige que se plantee desde las realidades de los sujetos y desde el contexto que se investiga.

Además, se recurrió al método de Investigación Acción (IA), que de acuerdo con Elliott (1993), genera acciones en un contexto determinado, fruto de

un proceso de investigación; porque permite analizar la realidad educativa y proponer acciones que solucionen la problemática detectada. Se realizó un proceso de acercamiento con los participantes a quienes se les dio a conocer el proyecto, sus objetivos, propósitos y alcances. La investigación se desarrolló teniendo en cuenta el respeto por los Derechos Humanos planteados por la Organización de Naciones Unidas (ONU, 1948), por la privacidad, la confidencialidad, la dignidad y el bienestar de los sujetos participantes con el compromiso de entregar el recurso didáctico a las instituciones (Camps, 2003).

La selección de la unidad de estudio se determinó teniendo en cuenta el muestreo teórico, que de acuerdo con Salamanca y Martín-Crespo (2007), también es denominado muestreo intencionado, el cual se inició mediante voluntarios y se fue ampliando, basándose en las necesidades de información a medida que avanzó la investigación. Se tomó la población de estudiantes y docentes de grado segundo de las instituciones educativas participantes, para esto se tuvo en cuenta que de acuerdo a los estándares de la Lengua Castellana, el grado segundo pertenece a los grados iniciales de la básica primaria, y es aquí donde se debe iniciar el trabajo riguroso para alcanzar el dominio de los procesos de la lectura y escritura.

Se tomaron elementos de la cultura local, como eje para la formulación de la propuesta pedagógica que requirió la participación y colaboración de las comunidades por medio de la conformación de grupos focales en cada institución. Estos grupos se conformaron con ancianos, líderes, sabedores, entre otras personas, de las comunidades de los corregimientos de San Fernando, Mocondino y Anganoy en el municipio de Pasto y del corregimiento de Madrigales en el municipio de Policarpa. En resumen, la población que se tomó para la investigación se sintetiza en la siguiente Tabla.

Tabla 1. *Unidad de Estudio*

Instituciones Educativas	Grado 2°		Integrantes Grupos Focales
	No. de Estudiantes	No. de Docentes	
Cristo Rey San Fernando, Sede Centro.	26	1	6
Cristo Rey San Fernando, Sede Dolores	16	1	6
La Independencia, Madrigales	6	1	6
Marco Fidel Suarez, Anganoy	28	1	6
Total	76	4	24

En la primera fase de esta investigación denominada según Lewin (citado por Elliott, 1993), como idea inicial, se requirió la observación participante en la prueba de dominio de la lectura y la escritura aplicada a los estudiantes, formulada con base en los estándares relacionados propuestos por el Ministerio de Educación Nacional (MEN, 2006) para este tema; asimismo, en los Lineamientos Curriculares (MEN, 1998), enfatizando los componentes: gramatical o sintáctico, semántico y pragmático del documento: Pruebas Saber 30., 50. y 90. Lineamientos para las aplicaciones muestral y censal del ICFES (2012). Esta prueba consistió en actividades de observación como: 1. Lectura y análisis de un cuento. 2. Lectura de imágenes y producción de textos a partir de estas imágenes, y 3. Lectura y complementación de textos con diferentes intencionalidades. La información se sistematizó siguiendo las orientaciones de Bonilla y Rodríguez (1998) en las listas de conteo de los resultados. Todo lo anterior, con el fin de identificar la tendencia en los niveles de dominio de los procesos de lectura y escritura, de acuerdo con los desempeños alcanzados por los estudiantes, con base en las afirmaciones, evidencias, y tareas programadas y organizadas en el protocolo de observación participante.

También se utilizó la entrevista individual estructurada (Bonilla y Rodríguez 1998), aplicada a los docentes de grado segundo, para identificar las dificultades en la enseñanza de la lectura y la escritura, se elaboró la guía con las orientaciones para el entrevistador, se plantearon preguntas de acuerdo a las categorías deductivas de dificultades epistemológicas y metodológicas. Se sistematizó la información recolectada siguiendo las disposiciones de Bonilla y Rodríguez (1998), en la matriz categorial de triangulación y reducción de información para identificar patrones de respuesta que reflejan semejanzas y diferencias, y de esa manera, efectuar el análisis correspondiente.

Para la segunda fase, en la planificación general y elaboración de la propuesta se recurrió a la entrevista estructurada a grupos focales (Bonilla y Rodríguez, 1998); se elaboró la guía con las orientaciones para el entrevistador, se plantearon las distintas preguntas de acuerdo a las categorías deductivas de los elementos de la cultura local. Luego, se realizó la sistematización y la reducción de información de acuerdo con los planteamientos de Bonilla y Rodríguez (1998), en matrices categoriales, con el propósito de identificar discursos que reflejen coincidencias en los principales elementos culturales de las comunidades.

En la tercera fase, se emplearon las listas de comprobación (Elliott, 1993), la entrevista estructurada a los docentes para evaluar la propuesta, el análisis de las producciones escritas que los estudiantes consignaron en el protocolo de registro de evidencias de observación participante en sus portafolios, y listas de conteo de las evidencias alcanzadas en cada escenario (Bonilla y Rodríguez, 1998). Es preciso decir que la propuesta se

aplicó durante el año lectivo 2013 realizando los ajustes correspondientes tanto en el diseño, presentación y organización de las orientaciones epistemológicas y metodológicas para el desarrollo de la lectura y de la escritura como procesos cognitivos.

### 3. Resultados

Los resultados evidencian que los estudiantes presentan dificultades en el dominio de los procesos de lectura y de escritura (Vygotsky, 1931). Esto se constata en la tendencia al nivel bajo encontrada en la aplicación de la prueba de niveles de dominio, aplicada en cada institución a partir de sus integrantes, frente a cada afirmación y evidencia, la cual corresponde a un nivel que puede ser básico, medio o alto, según el grado de dificultad y las operaciones intelectuales involucradas para resolver las tareas solicitadas. Este nivel está determinado por el verbo que identifica cada evidencia, teniendo en cuenta que los niveles son jerárquicos e incluyentes, es decir, que el medio contiene al básico, y el alto contiene al básico y al medio.

Para determinar la ubicación de la institución educativa en el nivel de dominio de los procesos de lectura y de escritura, se establecieron categorías de acuerdo al número de estudiantes que alcanzan la evidencia. Como los niveles son incluyentes, al no alcanzar el nivel básico, se ubican en nivel bajo, que no estaba contemplado en la prueba. Estas categorías se pueden resumir en la siguiente Tabla.

Tabla 2. *Categorías de ubicación en el nivel de dominio de la lectura y de la escritura por institución educativa*

Instituciones educativas	Grado 2°	Nivel propuesto	Nivel inferior	Dos niveles inferiores	Bajo
	No. estudiantes				
Cristo Rey San Fernando Sede Centro	26	13 a 26	9 a 12	7 a 8	Menos de 7
Cristo Rey San Fernando, Sede Dolores	16	8 a 16	5 a 7	4	Menos de 4
La Independencia, Madrigales	6	3 a 6	2	2	Menos de 2
Marco Fidel Suarez, Anganoy	28	14 a 28	9 a 13	7 a 8	Menos de 7

Para analizar la tendencia global en las instituciones participantes se organizaron los conteos en una matriz general, la cual indica que en las pruebas aplicadas, en la mayoría de evidencias existe un nivel de desempeño bajo, tanto en lo referente a la comprensión lectora como a la

producción de textos. Estos resultados se resumen en la siguiente Tabla:

Tabla 3. Tendencias en los niveles de dominio de los procesos de lectura y escritura

Niveles de Dominio	Evidencias	Conteo de evidencias por institución educativa				Conteo Global
		Cristo Rey Sede Principal	Cristo Rey Sede Dolores	Marco Fidel Suarez	La Independencia	Total
Bajo	0	8	27	29	30	94
Básico	12	26	9	7	6	48
Medio	12	2	0	0	0	2
Alto	12	0	0	0	0	0
Total	36	36	36	36	36	144

Estas tendencias dejan ver con claridad, que en las instituciones participantes los estudiantes de grado segundo no han alcanzado los niveles de dominio esperados en la lectura y escritura de acuerdo con los Lineamientos Curriculares de 1998 y los Estándares Básicos de la Lengua Castellana del 2006 correspondientes a este ciclo.

Además, los docentes presentan confusiones en sus discursos, las cuales se evidencian en lo que Mockus (1984) denomina acciones de enseñanza. Esta situación causa acciones mecánicas dispersas, que no obedecen a un método específico de enseñanza de la lectura y la escritura, que según Barbosa (1971), puede ser fonético, silábico, alfabético, sintético, analítico, entre otros.

Del análisis de estas dificultades, de acuerdo con lo planteado por Bonilla y Rodríguez (1998), surgió la categoría emergente sobre los recursos didácticos, la cual permitió la intervención con la formulación y desarrollo de una propuesta pedagógica pertinente, que brindó un soporte teórico y metodológico, y que coadyuvó en la solución del problema detectado. Para esto, se aprovechó la información suministrada por los grupos focales, se definieron los elementos de la cultura local, se organizaron los escenarios socioculturales de construcción del conocimiento, con el propósito de proveer espacios reales de comunicación oral y escrita del contexto inmediato de los estudiantes. Estos escenarios se nominaron con frases de la cultura nariñense y se sintetizan en la siguiente Tabla:

Tabla 4. Escenarios socioculturales propuestos

Elementos culturales	Escenario sociocultural propuesto
Modos de vida	Venga le cuento una cosita

Gustos y preferencias	¡Venga le enseñe!
Tradición oral	Preguntémosle al abuelo
Religiosidad popular	¡Nos fuimos de fiesta!
Etnoecología	Cuando fui pa'l monte...

Con esta información, se organizó y se desarrolló una propuesta pedagógica que con orientaciones epistemológicas y metodológicas específicas, permitió el dominio de los procesos de la lectura y escritura de la Lengua Castellana. Los lineamientos específicos para el docente se constituyeron en el soporte teórico pertinente para reflexionar la praxis pedagógica y reorientar la enseñanza del lenguaje escrito desde un nuevo enfoque integral, semántico y comunicativo que favoreció el desarrollo cognitivo de los estudiantes. El recurso didáctico permitió trabajar la lectura y la escritura como procesos fundamentales en la comunicación cotidiana, vinculados estrechamente con las costumbres y vivencias locales, con la incorporación de los diversos tipos de texto, con proyección a la cultura regional, nacional y global, despertando y manteniendo el interés de los niños y niñas con la lectura, el análisis, la comprensión y la producción de textos orales y escritos significativos, mediante el seguimiento de etapas en las que se trabajó tanto en forma individual como en equipo bajo la mediación docente.

Los estudiantes desarrollaron sus trabajos en el protocolo de registro de evidencias de aplicación de la propuesta y los recopilaron en los portafolios, los cuales fueron clasificados y numerados por cada institución educativa. Durante el desarrollo de la propuesta se diligenciaron las listas de comprobación, para verificar sus alcances. Al finalizar se realizó un análisis de los niveles de desempeño alcanzados, tanto en el proceso de comprensión de lectura como en el de producción escrita, para esto se tuvo en cuenta los portafolios de los estudiantes; de igual manera con la entrevista a los docentes se evaluó la propuesta, constatándose su valor epistemológico y metodológico, su pertinencia y su dinamismo por el sentido y el significado que adquiere el lenguaje escrito, desarrollado como proceso cognitivo desde el contexto de los estudiantes y sus comunidades.

#### 4. Discusión

**Dificultades en la enseñanza de la lectura y la escritura:** Los docentes entrevistados no tienen claridad epistemológica sobre los modelos cognitivistas que manifiestan aplicar en sus instituciones educativas, porque hay confusión entre métodos, estrategias y acciones pedagógicas, y los argumentos por los cuales se utiliza cada una de ellas; esta situación dificulta la pertinencia de sus prácticas de enseñanza. Se constató que los argumentos teóricos que los docentes plantearon no corresponden con

sus prácticas pedagógicas, puesto que afirmaron ser constructivistas; sin embargo trabajan planas de escritura, dictados y transcripción de fragmentos de textos, que son entrenamientos conductistas; por tanto, sus acciones de enseñanza son mecánicas y dispersas (Mockus, 1984). Lo anterior refleja que los docentes no asumen un método de enseñanza de la lectura y la escritura con etapas y estrategias pedagógicas definidas que faciliten la enseñanza y el aprendizaje de estos procesos.

De la misma manera, se comprobó que existen lineamientos curriculares y estándares de competencias para la Lengua Castellana establecidos por el MEN (1998), que contienen fundamentos teóricos y pedagógicos para orientar la enseñanza de la lengua castellana; no obstante, los docentes participantes desconocen su contenido y/o no los contextualizan para que respondan a las necesidades e intereses de sus estudiantes; sin tomar en cuenta que, como se afirma en el documento citado:

Es el docente un recontextualizador de la cultura en las aulas. Es él quien, en discusión con los demás docentes y en conjunto con sus estudiantes, selecciona qué objetos culturales, qué teorías, qué valoraciones, qué discursos, se introducen como aspectos a ser reconstruidos a través de las interacciones estudiantes/docentes/saberes. (p. 15).

De igual forma, se corroboró que el apego a textos escolares, limita la reflexión sobre su quehacer, puesto que se siguen las actividades sugeridas en él, sin tomar en cuenta su trasfondo metodológico y epistemológico. Estas acciones de enseñanza dejan de lado el valor pedagógico de los saberes previos como principio de construcción del conocimiento (Ausubel, 1960), las cuales, además, están orientadas al desarrollo de la comprensión de lectura, basada en preguntas que buscan, únicamente, reconocer información explícita, desconociendo que este es solo uno de los tres niveles de comprensión lectora (Moreno, 2011). También ignoran que desde la mirada constructivista se pueden desarrollar estrategias para alcanzar los niveles inferencial y crítico; sumado a esto, no cuentan con recursos didácticos apropiados y contextualizados que conciben la lectura y la escritura como procesos cognitivos, de naturaleza diferente y que los trabajen desde el enfoque semántico comunicativo, de forma independiente.

Igualmente, se evidenció que el saber epistémico sobre lectura y escritura que tienen los docentes participantes está orientado hacia el producto, sin considerarlos como procesos cognitivos, esta situación redundante en que sus acciones de enseñanza estén enfatizadas de manera mecánica en la fonetización, pronunciación, entonación, caligrafía y transcripción de fragmentos del lenguaje que carecen de sentido y significado (Goodman, 1990). Las concepciones de los docentes sobre la lectura y la

escritura evidencian una ruptura semántica, sintáctica y pragmática de la Lengua Castellana, lo que impide que los estudiantes alcancen el dominio del lenguaje escrito, porque en sus acciones de enseñanza no se toma unidades comunicativas completas que permitan su aprendizaje desde un enfoque integral (MEN, 1998).

Los docentes participantes no evidencian el uso riguroso de un método de enseñanza de la lectura y la escritura de la lengua castellana, el cual puede ser: analítico, sintético, fonético, silábico, alfabético, palabras normales (Barbosa, 1971); por tanto, al referirse a las prácticas pedagógicas en concordancia con Mockus (1984), se habla de acciones aisladas, porque como afirma De Zubiría, (2006) un método de enseñanza implica que se tome en cuenta los propósitos de formación, procesos, técnicas, estrategias pedagógicas y recursos didácticos con soporte epistemológico, pedagógico, psicológico y su correspondencia con un modelo pedagógico. Estas acciones están encaminadas a la enseñanza de la gramática y de la morfología de la lengua castellana, no se trabajan desde el enfoque comunicativo planteado por Habermas, en los Lineamientos Curriculares de la Lengua Castellana (MEN, 1998, p. 58). Por tanto, se constata que existe un desconocimiento de estas directrices que orientan la enseñanza de la lectura y la escritura en las instituciones educativas; asimismo, no se tienen en cuenta principios como: el enfoque semántico comunicativo, el lenguaje global, los procesos de pensamiento, la literatura, la construcción de significados y la contextualización, entre otros.

Retomando los planteamientos de Mockus (1984), se evidencia que las acciones pedagógicas que ejecutan los docentes abordan, únicamente, el nivel de comprensión textual, en tanto una de las actividades más generalizadas para la enseñanza de la lectura, es el que denominan: “Taller de comprensión lectora”, dedicada exclusivamente a reconocer información explícita en los textos, mediante preguntas literales; esta acción no desarrolla el pensamiento porque desconoce los niveles de comprensión inferencial y crítico, los cuales son complementarios y necesarios para alcanzar mayor apropiación semántica del texto, y que su vez, exigen el desarrollo de operaciones intelectuales superiores, situación que se puede confrontar con lo planteado por Moreno (2011) y Santelices (1989), cuando afirman que el desarrollo de los tres niveles de comprensión lectora son fundamentales para el dominio del lenguaje escrito.

De igual manera, se encontró que una de las consecuencias de las dificultades epistemológicas es la visión de la evaluación como una verificación de resultados orientada al producto final (Díaz-Barriga, 2005), en ortografía, trazo y pronunciación, sin tener en cuenta la complejidad del aprendizaje de la lectura y la escritura son procesos que requieren

de la intervención constante del docente, como guía y orientador en la construcción del conocimiento.

En cuanto a la categoría emergente, en consonancia con Blanco (2012) se constató que las instituciones participantes no cuentan con recursos didácticos contextualizados, que trabajen la lectura y la escritura como procesos cognitivos de diferente naturaleza, que los aborden de forma independiente y por etapas, que los desarrollen desde un enfoque semántico, comunicativo, que tengan en cuenta los saberes previos, que atiendan a un método de enseñanza y un modelo pedagógico contemporáneo, que abarque las diferentes tipologías textuales y que generen la interacción dinámica entre recurso didáctico, conocimiento, contexto y estudiante. Es aquí donde, es posible, desde el enfoque socio-crítico y con el método de la investigación acción, intervenir para procurar alternativas de solución que mitiguen la dificultad o el problema detectado. Por tanto, se construyó esta propuesta pedagógica que resignificó los conceptos de la lectura y de escritura, y estableció procesos metodológicos claros para posibilitar el dominio del lenguaje escrito desde el grado de escolaridad intervenido.

Las investigaciones tomadas como antecedentes de Kalman (2004), Álvarez et al. (2010), Amaguaña et al. (2009), y Chávez y Martínez (2006) no indagan sobre las dificultades epistemológicas en la enseñanza del lenguaje escrito y su influencia en las prácticas pedagógicas de los docentes, su intención fue dinamizar su aprendizaje utilizando algunos elementos de la cultura como estrategia pedagógica. Por tanto, este aporte se constituye en un referente para reflexionar sobre la importancia de la teoría pedagógica y su relación con las prácticas de enseñanza.

**Elementos de la cultura local.** La cultura, en palabras de Guadarrama (1998) y Geertz (2000); concebida como formas de ser, de pensar y de actuar se constituye desde los modos de vida, gustos, preferencias, tradición oral, religiosidad popular y etnoecología, en tanto son elementos que permiten caracterizar a una población y reconocer las actividades cotidianas, el tipo de trabajo que realizan, las actividades recreativas, los platos típicos, los relatos orales, mitos, leyendas, refranes, historias compartidas, las creencias, las formas de celebrar sus fiestas, las prácticas de cuidados de la naturaleza y el paisaje natural. Con esto toma relevancia lo planteado por Regazzoni (2007), quien afirma que el conocimiento de estas particularidades permite reconocer el contexto en el que están inmersas las instituciones educativas para crear escenarios socioculturales que posibiliten la enseñanza de la lectura y la escritura tal y como lo plantea Goodman (1990) de forma integral, semántica, comunicativa y significativa.

Considerando la tendencia al nivel bajo obtenida en la prueba de dominio de lectura y escritura, se evidenció que los estudiantes no han desarrollado operaciones intelectuales que les permitan desempeñarse satisfactoriamente en procesos comunicativos reales a través del lenguaje escrito. Frente a esta realidad, la cultura como formas de vida (Guadarrama, 1998), se constituye en una alternativa para desarrollar operaciones mentales superiores (Vygotsky, 1931), que posibiliten al estudiante desenvolverse eficazmente en su entorno, mediante el uso del lenguaje oral y escrito como herramienta de interacción; puesto que el pensamiento y el lenguaje nacen y se desarrollan en la cultura. El aula de clase no debe separarse de estos elementos que contienen un alto nivel de significado de los cuales el estudiante se expresa con propiedad, orgullo, afecto y determinación propiciando ambientes de aprendizaje interesantes, motivantes, dinámicos y placenteros.

Para reconocer el valor pedagógico de la cultura, Geertz (2000) propone una aproximación a las comunidades, en las cuales están inmersas las instituciones educativas y el identificar elementos culturales comunes, estos permitieron la creación y reconocimiento de escenarios socioculturales como espacios vitales de construcción de conocimiento, en los cuales circulan diferentes tipos de texto que sirven para expresar pensamientos, sentimientos, necesidades, gustos, preferencias, vivencias, entre otros.

Retomando a Vygotsky (1931), quien plantea que “todo lo cultural es por su naturaleza un fenómeno histórico de adaptación al medio, desarrollo y manejo de herramientas entre ellas el lenguaje; entendiendo la herramienta como un sistemas socio-psicológico que tiene una función social y psicológica” (p. 9), se puede inferir que el lenguaje favorece la interacción social desde el desarrollo cognitivo. Por tanto las instituciones educativas han de tener en cuenta que los niños son seres integrales, históricos y culturales, y que dichos saberes se deben considerar en los procesos formativos, por su riqueza semántica.

Para apoyar esta afirmación, Geertz (2000) plantea el valor de la cotidianidad en un grupo, mediante la creación de sentido en el diario vivir. Por lo cual, se deben reconocer los elementos de una comunidad, y asumir procesos como el lenguaje y la comunicación escrita, en el desarrollo de una propuesta pedagógica pertinente y significativa, que tome en cuenta: cómo viven, qué comen, qué herramientas usan, qué fiestas celebran, a qué juegan y qué palabras o significantes usan en su cotidianidad, qué nombres particulares determinan en la comunidad; porque pensar, hablar, leer y escribir de lo que se conoce, de lo que se celebra y de lo que se vive diariamente, es la mejor excusa para hablar, escuchar, leer y escribir en la escuela.

Los trabajos de Kalman (2004), Álvarez et al. (2010), Amaguaña et al. (2009), y Chávez y Martínez (2006) involucran la cultura de forma instrumental, si bien asumen algunos de sus elementos, no los relacionan directamente como portadores de sentido y significado para la producción textual, sino como pretextos para motivar la escritura. Con el enfoque planteado se supera esta visión reduccionista de la cultura y se la aborda por su carga semántica y pragmática en el desarrollo del lenguaje escrito de forma integral y comunicativa.

#### 4.1 Propuesta pedagógica

En este proceso de discusión de resultados se construyó la propuesta pedagógica, con el objetivo de superar las dificultades encontradas tanto en la parte epistemológica como metodológica y garantizar el alcance del dominio del lenguaje escrito de la Lengua Castellana. Se aplicó de acuerdo con el protocolo de registros de evidencias, en los escenarios socioculturales de construcción de conocimiento, con las tipologías textuales, siguiendo procesos diferentes. Para la lectura se desarrollaron las etapas de: activación de saberes previos, hipótesis, muestreo, contextualización y construcción textual; en las cuales se trabajó los niveles literal, inferencial y crítico. Para la escritura se trabajaron etapas como: la planeación, la construcción del borrador, la revisión, la construcción final, la evaluación con la rúbrica y la publicación.

La propuesta pedagógica se basó en la teoría de Vygotsky (1931) sobre la construcción social del conocimiento, la zona de desarrollo próximo, la importancia de la cultura y del lenguaje en el desarrollo de operaciones intelectuales superiores; de Goodman (1990) se tomó sus aportes acerca del lenguaje integral y la comunicación; de los Lineamientos Curriculares (MEN, 1998) y los Estándares de Competencias (MEN, 2006) se tuvo en cuenta el enfoque semántico, comunicativo de la enseñanza de la lengua castellana, de la importancia de las tipologías textuales como formas de comunicación escrita y sobre la construcción de significados y sentidos en los procesos de lectura y escritura. De Moreno (2011) y Santelices (1989) se consideró la importancia de los tres niveles de comprensión de lectura: literal, inferencial y crítico; de Regazzoni (2007) y Guadarrama (1998) la relevancia de la cultura como formas de vida en los procesos educativos; de Solé (1992) y de los Lineamientos Curriculares para la Lengua Castellana (MEN, 1998) las etapas de la lectura; de Katiuska (2001) y Morales (2003) las etapas de la escritura; de Ausubel (1960), el valor pedagógico de los saberes previos; de Flórez (1997) los principios sobre pedagogía; de De Zubiría, (2006) los planteamientos de modelo pedagógico; de Vargas (2009) los aportes de métodos de enseñanza; de Mockus (1984) las reflexiones acerca de las estrategias de enseñanza; de Díaz (en Blanco,

2012) la visión de recurso didáctico; de Díaz-Barriga (2005) la teoría de evaluación; todo esta epistemología se complementó con la experiencia de los investigadores para consolidar la propuesta pedagógica en un documento denominado: “Leyendo y escribiendo con sentido. Desarrollo de la lectura y la escritura como procesos de pensamiento” el cual se constituye en el producto de esta investigación.

Para el diseño, se crearon personajes temáticos de la cultura nariñense, como puntos de encuentro cultural, identificados en el análisis de la entrevista a los grupos focales como: la bailarina inspirada en la flor del zarcillejo, el quinde símbolo de fertilidad, el abuelo, personaje insigne en la cultura campesina por su afectividad, sabiduría y experiencia, el niño y la niña de edad escolar presentes en las instituciones educativas, el duende protagonista de fantásticas leyendas, la curandera, médica ancestral, a quien acuden los campesinos para obtener su ayuda, los acontecimientos culturales locales como las fiestas patronales, el cuidado de los animales, los juegos autóctonos, y como telón de fondo, un paisaje rural nariñense, que le otorga sentido y dinamismo. Los personajes se crearon y adaptaron a las necesidades narrativas de los textos, con rasgos infantiles para que sean llamativos y agradables para los niños.

En la estructura metodológica y textual se tuvo en cuenta el lenguaje coloquial de la cultura nariñense, con las historias narradas en los grupos focales; para cada tipo de texto se diseñó y organizó el proceso metodológico. En cuanto a la lectura con etapas claras como: activación de saberes previos, elaboración de hipótesis, muestreo, contextualización, y construcción personal (MEN, 1998); se desarrollaron las fases subjetiva, intersubjetiva e intrasubjetiva. Se colocó una instrucción a la vez, para evitar confusiones en los niños al momento de trabajar, se formularon preguntas precisas que incitaron a pensar, y se asignaron espacios adecuados, para consignar sus respuestas. Este proceso se puede resumir en la siguiente Figura.

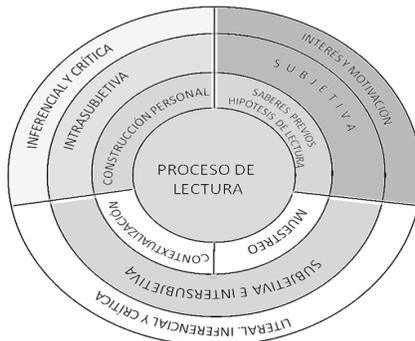


Figura 1. Proceso de lectura.

Además, se diseñó el proceso metodológico para la escritura, el cual constituye un valioso aporte, pues hasta el momento y revisando las investigaciones precedentes, ninguna se ocupó de la escritura como proceso cognitivo, tampoco existía claridad metodológica para enseñar a producir textos. En esta propuesta se establecieron las etapas desde la planeación, la construcción de borradores, la revisión, la corrección, la evaluación y la publicación; pues todo texto escrito debe ser dado a conocer al público para que la escritura cumpla su función social, y para dar sentido al acto de escribir (Katiuska, 2001). Este proceso también se desarrolló siguiendo las fases subjetiva, intersubjetiva e intrasubjetiva para la construcción social del conocimiento, el cual se sintetiza en la siguiente Figura.

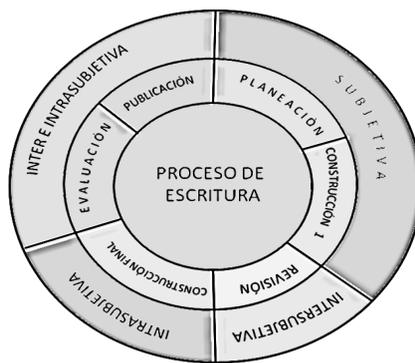


Figura 2. Proceso de escritura.

Los procesos metodológicos propuestos para la enseñanza y el aprendizaje de lectura y la escritura se desarrollan de forma independiente, debido a que cada uno tiene distinta intencionalidad e involucra operaciones intelectuales diferentes para alcanzar un mayor desarrollo cognitivo, garantizando el dominio de los dos procesos, coincidiendo con Vygotsky (1931) cuando afirma:

El dominio del lenguaje escrito pertenece a la primera y más evidente línea del desarrollo cognitivo y cultural ya que está relacionado con el dominio del sistema interno de medios elaborados y estructurados en el proceso del desarrollo cultural de la humanidad. (p. 129).

#### 4.2 Dominio del lenguaje escrito con la aplicación de la propuesta

La lectura como proceso de pensamiento implica el seguimiento de diferentes etapas, con el propósito de desarrollar sistemáticamente operaciones intelectuales como observar, deducir, concluir, crear, entre otras. Desde esta perspectiva, se supera la visión reduccionista y mecánica del acto de leer como fonetización, alcanzando a construir significados, constando lo que se manifiesta en los Lineamientos Curriculares para la Lengua Castellana del MEN (1998).

El seguimiento de las diferentes etapas para la lectura de un texto permite a los estudiantes llevar a cabo una comprensión global e integral de su contenido. Los saberes previos los sitúan en la temática, las hipótesis despiertan y mantienen el interés y la expectativa por leer, con la intencionalidad de verificar o refutar sus apreciaciones. El muestreo posibilita la identificación de personajes, de las ideas principales del texto siguiendo su estructura, con el propósito de transformar la experiencia lectora en un proceso de reflexión, clasificación y selección de unidades comunicativas completas que contienen significado, coincidiendo con Goodman (1990) en la importancia de asumir el lenguaje integral en la enseñanza de la Lengua Castellana. La contextualización permite la ubicación espacial y temporal de los hechos, esta etapa se desarrolla en equipos de estudio, lo que genera un proceso dialógico de construcción de significados, para lo cual se recurre al uso de operaciones intelectuales, en consonancia con los planteamientos de Vygotsky (1931) sobre la importancia de la construcción social del conocimiento y con Santelices (1989) con la capacidad que tienen los niños de desarrollar, desde los grados iniciales de escolaridad, los niveles de comprensión lectora que plantea Moreno (2011). La construcción final conecta todos estos elementos, asumiendo los tres niveles de comprensión en tanto reconocen información textual, hacen deducciones y toman posición argumentada frente al texto y lo reconstruyen, corroborando lo que Santelices (1989) plantea que es posible desde los grados iniciales desarrollar la comprensión lectora, incluso en el nivel crítico.

El seguimiento de las etapas para la escritura posibilita la construcción de textos claros, completos y ricos en recursos narrativos, lo que evidencia que se puede mejorar la comunicación a través de la escritura. El proceso de escritura les dio la oportunidad de compartir sus juegos cotidianos y demostró que se les facilita usar el lenguaje escrito para contar experiencias cercanas. Lo anterior coincide con Regazzoni (2007), quien afirma que la cultura tiene que ver directamente con la comunicación y con el lenguaje. Por ello, es importante reflexionar sobre el proceso de educación, de enseñanza de la lectura y la escritura como medios de conservación de una cultura, pues, para el autor, el nombre de las cosas caracteriza la cultura de una comunidad. Coincide también con Vygotsky (1931), quien reconoce el valor de lo externo, lo que está fuera de la mente del sujeto como la familia, la comunidad, la vida misma, y lo denomina herramientas culturales que hacen parte del devenir histórico cultural del individuo. Así mismo, se coincide con Quirós, (1977), quien afirma que el lenguaje es un fenómeno cultural y social, que permite a través de los signos y símbolos adquiridos, comunicarse con los demás y consigo mismo, para lo cual es fundamental que el maestro asuma como punto de partida de su acción educativa la cultura local, el lenguaje coloquial, sus signos y símbolos para ejercer procesos de enseñanza, y sobre todo su propia experiencia.

La planificación escritural permitió ubicar al estudiante en la estructura del texto; al comienzo se observó resistencia de los estudiantes para trabajar con los formatos de los protocolos de registro de evidencias que se diseñaron para estas actividades. Pensar y decidir qué se va escribir, quién leerá el escrito, qué tema se tratará es fundamental para todo escritor y estas habilidades deben desarrollarse paulatinamente, con paciencia. El plan escritural permitió tener en cuenta la estructura y el tipo de texto a escribir de acuerdo con la intensión y necesidad comunicativa. La construcción del borrador y la revisión en equipos de estudio es fundamental, permitió la construcción social del conocimiento, el carácter dialógico de este método hace que sea divertido, pues hace del aula un espacio de encuentro que genera confianza en sí mismos y en los compañeros, quienes hacen aportes siempre con las mejores intenciones. La producción final y la publicación con los aportes del docente y de los compañeros frente al texto, cada estudiante realizó una producción final la cual demostró los avances logrados durante el proceso, si bien los textos no son perfectos la mayoría contiene claridad en su intencionalidad comunicativa y en su estructura.

Kalman (2004), Álvarez et al. (2010), Amaguaña et al. (2009), y Chávez y Martínez (2006) en los estudios citados, no establecen orientaciones epistemológicas ni metodológicas precisas para incorporar la cultura de forma significativa en el desarrollo del lenguaje escrito. Tampoco aprovechan la construcción social del conocimiento que emerge en los contextos para trasladarlo a la escuela. Es aquí donde se innova al presentar una nueva forma de enseñar y de aprender la lectura y la escritura con una propuesta pedagógica integral, que con una base teórica definida, desarrolla una secuencia metodológica dentro de la política educativa colombiana vigente, que posibilita el dominio del lenguaje escrito en la construcción y reconstrucción semántica de los textos.

## 5. Conclusiones

Alcanzar el dominio de la lectura y la escritura en el grado segundo, sí es posible cuando éstos se desarrollan con una propuesta pedagógica que los aborde como procesos cognitivos, semánticos y comunicativos, cuando se tiene en cuenta, que su naturaleza y su intencionalidad son diferentes, y por lo tanto se trabajan de forma independiente. Además, es necesario que estos procesos tengan relación directa con la vida cotidiana de los estudiantes, y que se trabaje las tipologías textuales que circulan en el contexto cultural local.

Queda claro que los docentes de las instituciones participantes, presentaron dificultades epistemológicas y metodológicas en la enseñanza de la lectura y la escritura, sus discursos evidenciaron un desconocimiento de las teorías pedagógicas, por tanto, sus prácticas de

aula carecen de fundamentación teórica y se convierten en acciones mecánicas dispersas, que no corresponden a un método específico. De igual manera, la concepción que asumen sobre lectura y sobre escritura esta inclinada a pronunciar, a identificar información textual, a trazar letras y transcribir fragmentos de lenguaje, mediante el uso de textos escolares descontextualizados, que dan prioridad al nivel literal, dejando a un lado los niveles inferencial y crítico; además poco se trabaja la escritura como proceso de construcción de significados, limitando el desarrollo cognitivo y de las competencias comunicativas. Estas situaciones dificultan la enseñanza y el aprendizaje del lenguaje escrito, evidenciada en la tendencia al bajo nivel en el dominio de la lectura y la escritura, puesto que los docentes no orientan sus prácticas pedagógicas con los postulados teóricos pertinentes.

Fue necesaria la resignificación de los conceptos de la lectura y la escritura como procesos de pensamiento de naturaleza diferente, que implica trabajarlos de forma independiente porque precisan de propósitos diferentes y hacen uso de operaciones intelectuales distintas, que exigen etapas específicas para cada uno de ellos. De esta manera, el dominio del proceso de lectura se alcanzó con estrategias pedagógicas acertadas, con claridad en la intencionalidad de las preguntas formuladas para desarrollar los tres niveles de comprensión: Literal, Inferencial y Crítico, con etapas como: la activación de saberes previos, la elaboración de hipótesis, el muestreo, la contextualización y la reconstrucción de la lectura. El dominio de la escritura se logró tomando en cuenta la intención comunicativa, la selección del tipo de texto, la planificación, la construcción del borrador, la revisión, la re-escrituración de los textos, la evaluación y su publicación.

Los lineamientos específicos y el recurso didáctico, consolidado en la propuesta pedagógica forjada con la comunidad y desde la comunidad, brindaron las orientaciones epistemológicas y metodológicas consecuentes, y permitieron un avance sistemático en el desarrollo de las operaciones intelectuales, necesarias para garantizar el dominio de estos procesos desde el grado segundo. Asimismo, el recurso didáctico ofreció orientaciones metodológicas con sustento epistemológico para el desarrollo de la escritura como proceso, lo que facilitó la enseñanza para el docente, y el aprendizaje para el estudiante con el trabajo consciente en las distintas etapas para alcanzar una producción textual de calidad.

Las instituciones participantes no contaban con recursos didácticos pertinentes y contextualizados para el desarrollo de la lectura y la escritura, por eso fue necesario proponer una alternativa que los asumió como procesos independientes, que tuvo en cuenta los saberes previos, que los trabajó desde sus contextos culturales locales, y que garantizó el

uso sistemático de las operaciones intelectuales; por tanto, la propuesta pedagógica aplicada se orientó desde el modelo constructivista social de tal manera que permitió el intercambio dialéctico de ideas y pensamientos para llegar a consensos, y generó relaciones horizontales favoreciendo el trabajo en equipo, haciendo uso pedagógico del anclaje y del andamiaje, como principios de la teoría de desarrollo próximo, anclando de forma significativa los saberes previos con la nueva información, y así garantizó un aprendizaje duradero, contribuyendo al dominio de la lectura y la escritura como procesos cognitivos, semánticos y comunicativos.

En la evaluación final de la propuesta se corroboró que la identificación de los elementos de la cultura local y la formulación de escenarios socioculturales como espacios vitales y su relación con las tipologías textuales, facilitó la enseñanza de la lectura y la escritura como procesos de pensamiento, asumidos desde el enfoque semántico comunicativo y el lenguaje integral; porque creó situaciones propicias para activar y utilizar los saberes previos en la construcción y reconstrucción de significados. Por tanto, el uso pedagógico de la cultura local, mejoró la expresión escrita porque partió de textos orales significativos que el estudiante verbalizó y que luego escribió de acuerdo a la intencionalidad comunicativa. Cada escenario sociocultural posibilitó el alcance de los niveles de dominio de la lectura y la escritura, propuestos en las evidencias del protocolo de observación, de tal manera que las tendencias se modificaron en las instituciones participantes; permitiendo, incluso, la conquista de los niveles básico, medio y alto, en la mayoría de estudiantes participantes.

## Referencias

- Álvarez, C. Zúñiga, Y. y Negrete, C. (2010). *Cómo desarrollar estrategias metodológicas que ayuden a mejorar el proceso de lectoescritura en los estudiantes del grado 3 de educación básica primaria de la Institución Educativa San José*. (Trabajo de grado). Escuela Normal Superior, Montería, Córdoba.
- Amaguaña, A. Arévalo, F. y Arteaga, T. (2009). *La leyenda y el cuento como estrategias para el fortalecimiento de la lectoescritura en estudiantes del grado quinto de la institución Educativa de Chilvi en el municipio de Tumaco*. (Trabajo de grado). San Juan de Pasto, Nariño.
- Ausubel, D. (1960). The use of advance organizers in the learning and retention of meaningful verbal material. *Journal of Educational Psychology*, 51(5), 267-272.
- Barbosa, A. (1971). *Cómo enseñar a leer y escribir*. México D.F: Pax.
- Beltrán, P., Morales, A. y Silvas, M. (2006). *El juego como alternativa para la adquisición de la Lectura y la Escritura en estudiantes de grado Primero*. (Tesis para obtener título de Licenciado en Educación). Universidad Pedagógica Nacional, Colombia.

- Blanco, M. (2012). *Recursos didácticos para fortalecer la enseñanza-aprendizaje de la economía. Aplicación a la Unidad de Trabajo "Participación de los trabajadores en la empresa"*. (Tesis de Maestría). Universidad de Valladolid, Valladolid, España. Recuperado de <https://uvadoc.uva.es/bitstream/10324/1391/1/TFM-E%201.pdf>
- Bonilla, E. y Rodríguez, P. (1998). *Más allá del dilema de los métodos*. Santa fe de Bogotá, Colombia: Grupo Editorial Norma.
- Camps, V. (2003). *Perspectivas éticas generales en Ibarra y Olivé*. En: *Cuestiones éticas en ciencia y tecnología en el siglo XXI*. Madrid: OEI.
- Centro Nacional de Innovación e Investigación educativa, CNIIE. (2012). *La enseñanza de la lectura en Europa: contextos, políticas y prácticas*. Recuperado de: [http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/thematic\\_reports/130ES.pdf](http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/thematic_reports/130ES.pdf)
- Chávez, I. y Martínez, R. (2006). *La tradición oral como fuente de la producción Etnoliteraria en el grado quinto de la Escuela Integrada, Sede de la Institución Educativa Francisco de la Villota del corregimiento de Genoy, municipio de Pasto*. (Trabajo de Maestría), Universidad de Nariño, San Juan de Pasto, Colombia.
- De Zubiría, J. (2006). *Los modelos pedagógicos hacia una pedagogía dialogante*. Bogotá D.C, Colombia: Magisterio.
- Díaz-Barriga, F. (2005). *Enseñanza situada: Vínculo entre la escuela y la vida*. México: McGraw Hill.
- Elliott, J. (1993). *El cambio educativo desde la investigación-acción*. Madrid: Morata.
- Flórez, R. (1997). *Hacia una Pedagogía del Conocimiento*. Santa fe de Bogotá, Colombia: Grupo Editorial Norma.
- Geertz, C. (2000). *Para comprender el concepto de Cultura*. *Revista UNAP Educación y Desarrollo*, 1(1), 1-10.
- Goodman, K. (1990). *El lenguaje integral: un camino fácil para el desarrollo del lenguaje*. *Lectura y vida revista latinoamericana de lectura*, 11(2). Recuperado de: [http://www.uprb.edu/profesor/mrocio/edpe3001/articulos/ellenguajeintegraluncaminofacil\\_kgoodman.pdf](http://www.uprb.edu/profesor/mrocio/edpe3001/articulos/ellenguajeintegraluncaminofacil_kgoodman.pdf).
- Guadarrama, P. (1998). *Lo Universal y lo Específico en la Cultura*. Bogotá, Colombia: Unidad Editorial Única.
- Kalman, J. (2004). *El estudio de la comunidad como un espacio para leer y escribir*. *Revista Brasileira de Educação*, (26), 5-28.
- Katiuska, M. (2001). *Los procesos de lectura desde una perspectiva integradora*. Bogotá, Colombia: Editorial McGraw-Hill Interamericana.
- Kemmis, S. (1993). *El currículum: más allá de la teoría de la reproducción*. Madrid: Ediciones Morata.

- Ministerio de Educación Nacional, MEN. (1998). *Lineamientos Curriculares de Lengua Castellana*. Santa fe de Bogotá D.C.: Cooperativa Editorial Magisterio.
- \_\_\_\_\_. (ed.). (2006). *Estándares Básicos de Competencias en Lenguaje, Matemáticas, Ciencias y Ciudadanas*. Colombia: MEN.
- Mockus A. (1984). Estrategias pedagógicas. Universidad de Antioquia. Recuperado de: [http://docencia.udea.edu.co/educacion/lectura\\_escritura/estrategias.html](http://docencia.udea.edu.co/educacion/lectura_escritura/estrategias.html).[www.udea.edu.co/](http://www.udea.edu.co/)
- Morales, O. (2003). Estudio exploratorio sobre el proceso de escritura. *Educere*, 6(20), 421-429.
- Moreno, J. (2011). Comprensión y prácticas lectoras. Recuperado de: <http://Comunidad.udistrital.edu.co/flrodriguez/FILES>.
- Organización de Naciones Unidas, ONU. (1948). Declaración Universal de Derechos Humanos, Asamblea General de las Naciones Unidas.
- Quirós, J. (1977). *El lenguaje lectoescrito*. Buenos Aires, Argentina: Editorial Interamericana.
- Regazzoni C. (2007). *Escritura y Cultura*. Buenos Aires. Recuperado de <http://es.slideshare.net/cregazzoni/escritura-y-cultura>
- Salamanca, A. y Martín-Crespo, C. (2007). El diseño en la investigación cualitativa. *Nure Investigación*, (26), Recuperado de: [http://www.nureinvestigacion.es/FICHEROS\\_ADMINISTRADOR/F\\_METODOLOGICA/FMetodologica\\_26.pdf](http://www.nureinvestigacion.es/FICHEROS_ADMINISTRADOR/F_METODOLOGICA/FMetodologica_26.pdf)
- Santelices, L. (1989). Desarrollo del pensamiento crítico: su relación con la comprensión de la lectura y otras áreas del currículo de educación básica. *Lectura y Vida Revista Latinoamericana de Lectura*, 10(1). Recuperado de: [http://www.lecturayvida.fahce.unlp.edu.ar/numeros/a10n1/10\\_01\\_Cuevas.pdf](http://www.lecturayvida.fahce.unlp.edu.ar/numeros/a10n1/10_01_Cuevas.pdf)
- Solé, I. (1992). *Estrategias de lectura*. Barcelona, España: Grao.
- Vargas, M. (2009). Modelos Pedagógicos. *Revista Digital Innovación y Experiencias Educativas*. Recuperado de: [http://www.csi-zsif.es/andalucia/modules/mod\\_ense/revista/pdf/Numero\\_15/ANGELA\\_VARGAS\\_2.pdf](http://www.csi-zsif.es/andalucia/modules/mod_ense/revista/pdf/Numero_15/ANGELA_VARGAS_2.pdf).
- Vygotsky, L. (1931). *Historia del desarrollo de las funciones psíquicas superiores*. Obras escogidas Tomo III. Recuperado de <http://www.psico-system.com/2012/07/historia-del-desarrollo-de-las.html>