



**ESCUELA DE EDUCACIÓN SUPERIOR PEDAGÓGICA PÚBLICA
"MONSEÑOR FRANCISCO GONZÁLES BURGA"
LAMBAYEQUE
LICENCIADA MEDIANTE R.M. N.º 357- 2020 – MINEDU
CODIGO MODULAR N.º 115716**



**PROGRAMA DE ESTUDIOS
EDUCACION PRIMARIA INTERCULTURAL BILINGÜE**

**Lectura en lengua materna en estudiantes del cuarto
grado de la Institución Educativa N° 11040 – 2023**

**TRABAJO DE INVESTIGACIÓN PARA OPTAR EL GRADO DE
BACHILLER EN EDUCACION**

AUTORES:

Díaz Gómez Luis Edinsón (76699350, 2017 - 2021)

Lucero Manayay Nancy Flor (76799129, 2017 - 2021)

ASESOR:

MG. Luis Antonio Cajo Chunga

Código ORCID: 0009-0002-8148-5443

LÍNEA DE INVESTIGACIÓN

Aprendizaje y enseñanza para la construcción de saberes.

LAMBAYEQUE - PERÚ

2023



ESCUELA DE EDUCACIÓN SUPERIOR PEDAGÓGICA PÚBLICA
"MONSEÑOR FRANCISCO GONZALES BURGA" FERREÑAFA
DE LA REGION LAMBAYEQUE
LICENCIADA MEDIANTE RESOLUCIÓN MINISTERIAL N° 357-2020-MINEDU
DIRECCIÓN: LOS EUCALIPTOS N° 100-EL AKGODONAL-FERREÑAFA
CÓDIGO MODULAR N°1157916



ACTA DE SUSTENTACIÓN DE TRABAJOS DE INVESTIGACIÓN

N°003-2024-EESPP"MFGB"

Siendo las 3:00 horas, del día 8 de febrero del 2024; se reunieron en la sala de sustentaciones de la Escuela de Educación Superior Pedagógico Pública "Monseñor Francisco Gonzales Burga de Ferreñafe, los miembros del jurado designados mediante Resolución Directoral N°010-2024-DG-EESPP"MFGB"-F, de fecha 6 febrero del 2024, integrado por:

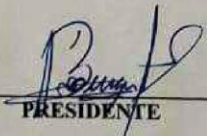
Presidente : Mag. Salvador Burga Guevara
Vocal : Mag. Guillermo Agip Panta
Secretario : Dr. Luis Manuel Suclupe Quevedo

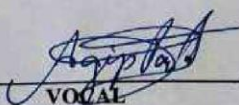
La finalidad es evaluar el Trabajo de Investigación titulado: LECTURA EN LENGUA MATERNA EN ESTUDIANTES DEL CUARTO GRADO DE LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA N° 11040-2023 presentado por la/el o los egresados: Díaz Gomez Luis Edinson, del Programa de Estudios de Primaria Intercultural Bilingüe para obtener el Grado de Bachiller en Educación.

Producido y concluido el acto de sustentación, de conformidad con el Reglamento de Investigación aprobado con Resolución N° 074-2023-EESPP MFGB-F de fecha 11 de agosto del 2023 ; los miembros del jurado procedieron a la evaluación respectiva, haciendo las preguntas, observaciones y recomendaciones al (los) sustentante(s), quien(es) procedió(eron) a dar respuesta a las interrogantes planteadas.

Con la deliberación correspondiente por parte del jurado, se procedió a la calificación del Trabajo de Investigación, obteniendo un calificativo de 14 en la escala vigesimal, que equivale a la mención de BUENO

Siendo las 5:00 horas del mismo día, se dio por concluido el acto académico, con la lectura del acta y la firma de los miembros del jurado.


PRESIDENTE


VOCAL


SECRETARIO

OBSERVACIONES: NINGUNA



ESCUELA DE EDUCACIÓN SUPERIOR PEDAGÓGICA PÚBLICA
"MONSEÑOR FRANCISCO GONZALES BURGA" FERREÑAFA
DE LA REGION LAMBAYEQUE
LICENCIADA MEDIANTE RESOLUCIÓN MINISTERIAL N° 357-2020-MINEDU
DIRECCIÓN: LOS EUCALIPTOS N° 100-EL AKGODONAL-FERREÑAFA
CÓDIGO MODULAR N°1157916



ACTA DE SUSTENTACIÓN DE TRABAJOS DE INVESTIGACIÓN

N°007-2024-EESPP"MFGB"

Siendo las 3:00 horas, del día 8 de febrero del 2024; se reunieron en la sala de sustentaciones de la Escuela de Educación Superior Pedagógico Pública "Monseñor Francisco Gonzales Burga de Ferreñafe, los miembros del jurado designados mediante Resolución Directoral N°010-2024-DG-EESPP"MFGB"-F, de fecha 6 febrero del 2024, integrado por:

Presidente : Mag. Salvador Burga Guevara
Vocal : Mag. Guillermo Agip Panta
Secretario : Dr. Luis Manuel Suclupe Quevedo

La finalidad es evaluar el Trabajo de Investigación titulado: LECTURA EN LENGUA MATERNA EN ESTUDIANTES DEL CUARTO GRADO DE LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA N° 11040-2023 presentado por la/el o los egresados: Lucero Manayay, Nancy Flor, del Programa de Estudios de Primaria Intercultural Bilingüe para obtener el Grado de Bachiller en Educación.

Producido y concluido el acto de sustentación, de conformidad con el Reglamento de Investigación aprobado con Resolución N° 074-2023-EESPP MFGB-F de fecha 11 de agosto del 2023 ; los miembros del jurado procedieron a la evaluación respectiva, haciendo las preguntas, observaciones y recomendaciones al (los) sustentante(s), quien(es) procedió(eron) a dar respuesta a las interrogantes planteadas.

Con la deliberación correspondiente por parte del jurado, se procedió a la calificación del Trabajo de Investigación, obteniendo un calificativo de 14 en la escala vigesimal, que equivale a la mención de BUENO

Siendo las 5:00 horas del mismo día, se dio por concluido el acto académico, con la lectura del acta y la firma de los miembros del jurado.


PRESIDENTE


VOCAL


SECRETARIO

OBSERVACIONES: NINGUNA



Luis Edinsón Díaz Gómez

Informe final bachillerato - Díaz Gómez - Lucero Manayay

Quick Submit

Quick Submit

Escuela Educación Superior Pedagógica Pública Monseñor Francisco Gonzáles Burga

Detalles del documento

Identificador de la entrega

trn:oid:::1:2986157631

Fecha de entrega

19 ago 2024, 10:44 a.m. GMT-5

Fecha de descarga

19 ago 2024, 10:59 a.m. GMT-5

Nombre de archivo

INFORME_BACHILLER-DIAZ_GOMEZ-LUCERO_MANAYAY.pdf

Tamaño de archivo

1.3 MB

43 Páginas

11,508 Palabras

64,805 Caracteres

14% Similitud general

El total combinado de todas las coincidencias, incluidas las fuentes superpuestas, para ca...




Filtrado desde el informe

- ▶ Bibliografía

Exclusiones

- ▶ N.º de coincidencias excluidas

Fuentes principales

- 13%  Fuentes de Internet
- 1%  Publicaciones
- 1%  Trabajos entregados (trabajos del estudiante)

Marcas de integridad

N.º de alertas de integridad para revisión

No se han detectado manipulaciones de texto sospechosas.

Los algoritmos de nuestro sistema analizan un documento en profundidad para buscar inconsistencias que permitirían distinguirlo de una entrega normal. Si advertimos algo extraño, lo marcamos como una alerta para que pueda revisarlo.

Una marca de alerta no es necesariamente un indicador de problemas. Sin embargo, recomendamos que preste atención y la revise.



Índice

RESUMEN	vii
Abstract	viii
I. INTRODUCCIÓN:	1
II. MARCO TEÓRICO:	4
2.1. Teorías científicas:	4
2.2. Marco conceptual:	7
2.2.1 Lectura en lengua materna	7
2.2.2. Espacios que propician la interacción	9
2.3. Espacios de aprendizaje y sus dimensiones	12
III.- METODOLOGÍA:	13
IV.- RESULTADOS Y DISCUSIÓN:	16
4,1.- Primera categoría: Lectura en lengua materna.....	16
4.2.- Hallazgos de la primera categoría desde biogramas	17
4.3.- Hallazgos de primera categoría en entrevistas estructuradas	19
4.4.- Segunda categoría: Espacios que propician la interacción.....	22
V.- CONCLUSIONES:	29
VI.- RECOMENDACIONES:.....	33
VII.- REFERENCIAS:	34
ANEXOS	36

Índice de tablas

Tabla 1 Instrumento 2: Biograma.....	18
Tabla 2	21
Tabla 3 Elementos relacionados con la interacción desde los documentos revisados.....	23
Tabla 4 Cómo se pueden implementar los ambientes de aprendizaje centrados en la interacción en un contexto EIB.....	26

Índice de figuras

Figura 1 Estrategias docentes empleadas para mejorar la comprensión lectora.	20
Figura 2 Elementos que coinciden en el proceso de la interacción desde los ambientes de aprendizaje.	25

RESUMEN

La comprensión de todo lo relacionado con el lenguaje escrito se consigue a través de la lectura. En este proceso de comprensión intervienen muchos elementos, como el lector, el autor, las expectativas, los conocimientos y los conocimientos previos. Este estudio se pretende demostrar cómo los entornos de aprendizaje interactivos mejoran la comprensión lectora de los niños de cuarto grado en su lengua materna; el grupo demográfico de interés, son los alumnos de la misma franja de edad, de la Institución Educativa N° 11040 ubicada en el caserío Laguna Huanama, distrito de Salas, provincia de Lambayeque. A partir de la recolección de datos, pruebas de comprensión lectora, guiones de entrevistas semiestructuradas, triangulación metodológica-teórica, permitió realizar un análisis temático descriptivo. Las conclusiones implican que el fomento de la lectura en las regiones rurales es una apuesta que pone de relieve la necesidad de considerar obstáculos importantes para el avance de la educación rural teniendo en cuenta su diversidad.

Palabras clave: lectura, espacios que propician la interacción.

Abstract

Understanding everything related to written language is achieved through reading. Many elements are involved in this comprehension process, such as the reader, the author, expectations, knowledge and prior knowledge. This study aims to demonstrate how interactive learning environments improve fourth grade children's reading comprehension in their native language; The demographic group of interest are students of the same age group, from Educational Institution No. 11040 located in the Laguna Huanama Population Center, district of Salas, province of Lambayeque. Based on data collection, reading comprehension tests, semi-structured interview scripts, methodological-theoretical triangulation, it allowed a descriptive thematic analysis to be carried out. The conclusions imply that the promotion of reading in rural regions is a commitment that highlights the need to consider important obstacles to the advancement of rural education taking into account its diversity.

Keywords: reading, spaces that promote interaction.

I. INTRODUCCIÓN:

Uno de los mayores problemas a los que se enfrentan los profesores del siglo XXI es conseguir que sus alumnos lean en su lengua materna. Las instituciones educativas se enfrentan constantemente al reto de desarrollar nuevos enfoques o poner en práctica diversas metodologías que, combinadas con la didáctica y la pedagogía, inspiren a niños y adolescentes acercarse a la lectura de forma autodirigida y sin restricciones, y no sólo en relación a una nota o una obligación impuesta por el profesor.

La presente investigación tiene como propósito establecer una reflexión pedagógica sobre la implementación de ambientes de aprendizaje centrados en la interacción para fortalecer la lectura en lengua materna en los estudiantes de cuarto grado de la Institución Educativa N° 11040 del caserío Laguna Huanama, distrito de Salas, provincia de Lambayeque. En consecuencia, y teniendo en cuenta las situaciones que se presentan en el aula y la naturaleza de los estudiantes actuales, es necesario replantear la tarea docente. Nos referimos a ambientes de aprendizaje en este contexto, porque nuestra intención es utilizar todos los recursos físicos únicos que ofrece la zona rural. Del mismo modo, debemos considerar las interacciones que se producen dentro del aula.

Así pues, en este estudio cualitativo se describe el problema con sus características propias, porque se observa que los estudiantes progresivamente están perdiendo su lengua materna al utilizar lecturas con textos en lengua castellana, conllevándolos acostumbrarse a desarrollar diálogos con sus pares haciendo una mixtura quechua y castellano, indicando con ello que todavía utilizan su lengua materna en menor escala, es allí donde preocupa rescatar su lengua materna. Simultáneamente, las mejores referencias teóricas en este proceso se ordenan según tres categorías fundamentales a priori (espacios de aprendizaje centrados en la interacción, lectura en la lengua materna). La colección de datos y el correspondiente análisis de las conclusiones extraídas de la investigación etnográfica se dan en función de estas categorías. En resumen, se explica el presente informe de estudio desde una perspectiva educativa reflexiva centrada en la comunidad, los alumnos-profesores y la institución. Por último, la explicación de las conclusiones, sus consecuencias y las posibles direcciones para futuras investigaciones siguen a esta propuesta.

Este informe está organizado en siete secciones: la primera sección identifica el problema a resolver; la segunda sección identifica el marco teórico o marco de referencia; la tercera sección identifica la metodología, la cuarta sección presenta los resultados y la discusión; la quinta sección especifica las conclusiones, la sexta sección las recomendaciones y por último la séptima se dan a conocer las referencias utilizadas.

El objetivo general de esta investigación es determinar cómo la creación de ambientes que fomenten la interacción ayudará a los procesos de lectura en lengua materna de los alumnos de cuarto grado de primaria, y como objetivos específicos: A) Definir los diversos procesos de lectura en lengua materna que presentan los alumnos de cuarto grado de primaria, y B) Explicar cómo los ambientes que fomentan la interacción mejoran los procesos de lectura en lengua materna.

La Institución Educativa No. 11040 del caserío Laguna Huanama, distrito de Salas, provincia de Lambayeque, centro poblado cuya principal actividad económica es la agricultura, es el lugar donde se desarrolla el presente informe de investigación. Por la diversidad de temperaturas de la región y la fertilidad del suelo, se destaca por tener una alta productividad de tubérculos. El pueblo también realiza importantes actividades de transporte, construcción y distribución de alimentos a la ciudad de Motupe. Es crucial recordar que la gran mayoría de los residentes rurales de la aldea están desempleados porque muchos de ellos se ven obligados a trasladarse dentro de la propia área de residencia, dependiendo de la empleabilidad de sus padres.

Con una población de veinte niños, de edades comprendidas entre los nueve y los diez años, los alumnos de cuarto grado son los protagonistas inmediatos de esta investigación. Reciben supervisión en siete áreas académicas: ciencia y tecnología, aritmética, comunicación, trabajo social, arte y cultura, religión y educación física. La orientación tutorial continua del profesor complementa estas áreas. Las familias de esta comunidad son increíblemente convencionales y ortodoxas. Además, un gran número de alumnos vive con sus abuelos, tíos y tías en lugar de con sus padres, y sus hogares son diversos y de bajos ingresos.

Como muchas instituciones educativas, la Institución Educativa N° 11040 del caserío Laguna Huanama, distrito de Salas, provincia de Lambayeque, enfrenta retos particulares en su proceso académico. Dado que los niños presentan fallas

en su producción textual, como errores ortográficos y falta de coherencia y cohesión, algunos de estos problemas están relacionados con la redacción, coherencia y unidad en sus composiciones. En lo que respecta a la lectura, los alumnos tienen dificultades con diversas destrezas, como la pérdida de vocabulario, la descodificación de información, la comprensión de instrucciones escritas y la comprensión de textos. Por lo tanto, este estudio pretendía determinar cómo mejorar los procesos de lectura en lengua materna de los alumnos de cuarto curso de primaria mediante la implantación de entornos de aprendizaje que den prioridad a la interacción.

No obstante, cabe destacar que la investigación se lleva a cabo en una institución educativa en el marco de la EIB, que considera la lectura como el principal material utilizado en el desarrollo del espíritu humano. Es importante destacar que, en este contexto, la lectura ya no se considera como un proceso puramente lingüístico o cognitivo. Por el contrario, como explica Cassany (2006), la lectura implica algo más que el uso de las palabras y la mente; también implica la lectura de textos sociales, que son representaciones físicas reales de un lugar y un tiempo. Este nuevo ecosistema de lectura nos lleva a plantearnos qué significa leer tanto en español como en la lengua materna.

II. MARCO TEÓRICO:

2.1. Teorías científicas:

Se han propuesto diversas teorías acerca del aprendizaje de la lectura, entre las cuales se incluyen enfoques innatistas, maduracionistas, conductistas, socioculturales, constructivistas y psicolingüísticos.

En el marco de la teoría maduracionista, se argumenta que los niños deben experimentar un proceso de maduración y desarrollo de sus capacidades antes de iniciar el proceso de adquisición de la lectura.

La teoría conductista sostiene que el comportamiento se adquiere mediante las experiencias personales del individuo, lo que implica que la incorporación de cualquier forma de conducta, como la habilidad de leer en este contexto, está influenciada por las particularidades del entorno.

En contraste con la perspectiva conductista, nos ubicamos en el extremo opuesto con la teoría sociocultural, la cual sostiene que las funciones mentales superiores se originan en la vida social. Para comprender al individuo, resulta imperativo analizar sus relaciones sociales (Vygotsky, 1979).

No obstante, desde otra perspectiva, el constructivismo sostiene que la edificación del conocimiento es esencialmente un proceso interno e individual. Este se fundamenta en el proceso de equilibración, destacando que la influencia del entorno solo puede propiciar o dificultar dicho proceso.

La perspectiva innatista sostiene que los individuos nacen con una inclinación inherente para el aprendizaje, planteando la premisa fundamental de que el desarrollo temprano de habilidades de lectura es factible en virtud de esta predisposición. En consonancia, la teoría psicolingüística aborda la lectura como una actividad compleja y multifacética, que requiere la coordinación de diversos procesos automáticos y no conscientes, (Tracey y Mandel, 2012). Es importante señalar que muchos educadores que enseñan a leer pueden respaldar estas teorías en sus prácticas pedagógicas.

La teoría Cognitiva de Vygotsky

La relevancia de la teoría de Vygotsky en el contexto de la lectoescritura radica en el reconocimiento de que el proceso de lectura es inherentemente cognitivo y, a su vez, socialmente mediado. Independientemente de la competencia lectora del niño, esta habilidad se configura a través de las interacciones culturales que

sostiene con su entorno social. Dichas interacciones proporcionan al niño las herramientas necesarias para el desarrollo de la lectura. La observación de modelos lectores en los padres, por ejemplo, tiende a generar una inclinación positiva hacia la lectura en el niño. Contrariamente, si el entorno cercano carece de prácticas lectoras, es probable que el niño también carezca de interés en este aspecto.

Desde una perspectiva alternativa, se puede argumentar que la lectura, al ser concebida como un proceso de aprendizaje mediado socialmente, implica necesariamente que los educadores deben adoptar esta perspectiva al enseñar dicho proceso. En este contexto, el adulto, en calidad de docente, desempeña el papel crucial de intermediario entre el estudiante y la actividad de lectura, proporcionando el apoyo necesario ajustado a la zona de Desarrollo Próximo (ZDP) de cada estudiante-lector. Bajo esta premisa, la enseñanza de la lectura ya no se limita a proporcionar un texto a los niños con un conjunto de preguntas variadas, dejándolos desarrollar sus respuestas por sí mismos mediante la lectura. Más bien, el docente asume la responsabilidad de instruir sobre cómo comprender, detallando los pasos esenciales para alcanzar la comprensión, identificando las herramientas pertinentes y señalando las rutas a seguir hacia la comprensión efectiva de un texto.

La teoría de Vygotsky con respecto a la lectura sugiere que es fundamental asegurarse que el estudiante haya internalizado de manera efectiva lo aprendido socialmente en el aula, llevándolo al ámbito intrapersonal. Esto implica que su comprensión lectora debe reflejar un constructo preciso y que los conocimientos relacionados con cada concepto o subproceso de la lectura estén correctamente asimilados. En este sentido, la enseñanza de la lectura se presenta como una actividad continua, destinada a fortalecer diversos aspectos del proceso lector, brindando oportunidades para la lectura de una variedad de textos y géneros textuales. En resumen, se plantea que la lectura debe concebirse como un proceso ininterrumpido en el entorno educativo.

Considerando la investigación desde la perspectiva de la teoría de Vigotsky (1931: 184), la cual sostiene que los niños adquieren habilidades de escritura mucho antes de su ingreso a la escuela, se postula que la enseñanza del lenguaje escrito implica un aprendizaje artificial que demanda una considerable atención y esfuerzo tanto por parte del docente como del estudiante. Este enfoque se

fundamenta principalmente en el aprendizaje sociocultural de cada individuo y, por ende, en el entorno en el que se desenvuelve. Vigotsky considera el aprendizaje como uno de los mecanismos fundamentales para el desarrollo, destacando su importancia en el contexto educativo.

Este autor puede ser reconocido como un pionero en el ámbito de las investigaciones acerca de la alfabetización en las etapas tempranas, según se evidencia en una destacada obra sobre "la prehistoria del desarrollo del lenguaje escrito" (Vygotsky, 1931). En dicha obra, el autor afirmaba de manera reiterada que el proceso de adquisición de la lengua escrita comienza en las primeras etapas del desarrollo cultural del niño.

Según Vygotsky, la conexión entre el desarrollo y el aprendizaje en los niños puede ser analizada desde tres perspectivas teóricas fundamentales. En primer lugar, se destaca la posición que sostiene que los procesos de desarrollo en el niño son independientes del aprendizaje, considerando este último como un proceso externo que no incide de manera activa en el desarrollo infantil. En segundo lugar, otra posición teórica crucial postula que el aprendizaje es fundamental para el desarrollo y se concibe como el dominio de los reflejos condicionados, constituyendo así un proceso que completa y se entrelaza con el desarrollo. La tercera posición teórica se fundamenta en la existencia de dos procesos distintos pero interrelacionados: la maduración, que está directamente vinculada al desarrollo, y el aprendizaje, que también es un proceso evolutivo. En este sentido, el proceso de maduración prepara el terreno para el aprendizaje, mientras que el proceso de aprendizaje estimula y promueve el avance del proceso de maduración.

En lo que respecta al ámbito de la alfabetización, Vygotsky realizó contribuciones significativas al enfatizar la importancia de atribuir sentido a las actividades relacionadas con la lectura y la escritura.

El trabajo de Vygotsky evidencia que "tanto el juego como el dibujo anteceden al desarrollo del lenguaje escrito", ya que en ambos casos se observa una transición similar hacia el simbolismo. En este sentido, se podría afirmar que el dibujo y el juego desempeñan roles primordiales como precursoras en la adquisición del simbolismo asociado a la escritura.

2.2. Marco conceptual:

2.2.1 Lectura en lengua materna

La reflexión sobre la lectura se ha convertido en un componente esencial de muchos campos académicos (psicología, lingüística, psicolingüística, didáctica, etc.) debido al papel vital que la lectura desempeña tanto en el ámbito social como en el personal. La lectura ya no se concibe como el simple reconocimiento de signos gráficos, la transcripción directa de lo gráfico a lo verbal o la descodificación de símbolos alfabéticos, según las reflexiones que se han generado desde las distintas disciplinas que intentan dar cuenta de ella. En la actualidad, la lectura se concibe, sobre todo, como un proceso dinámico. Ante todo, la lectura ha evolucionado hasta convertirse en una actividad dinámica, un trabajo cognitivo, por el que una persona realiza una serie de procesos mentales destinados a reconstruir el significado de un texto, ya que, según (De Vega et al, 1990) "Todo es el proceso de lectura".

En consecuencia, el papel del lector está íntimamente ligado a este proceso de lectura, por ello, Solé (2006) constató que, para superar al lector, se requiere una estrategia metódica. No es lo mismo un texto que se impone al lector y le hace desviarse durante la lectura, perdiendo el sentido del texto al leer sin comprender, que uno que impacta al lector antes de la lectura y le invita a explorar y fantasear. En consecuencia, la incapacidad para convencer a alguien de que lea, indica una falla en el sistema educativo y en la forma de abordar este proceso humano fundamental y único. A muchos niños se les obliga a leer a través de tediosos seguimientos que acaban convirtiéndolos en lectores pasivos.

Pero, ¿qué función cumple la escuela? Citamos en este caso a Castrillón (2011) porque expone la importancia de la escuela y la biblioteca. Deben desarrollar la capacidad crítica y selectiva del niño, que es otra forma de decir que deben posibilitar y realizar la autonomía del niño. Para ello, la escuela y la biblioteca deben priorizar el desarrollo de la capacidad de informarse de forma autónoma y con capacidad de dar sentido y coherencia a la información que reciben, por encima de la difusión del conocimiento. La lectura es esencial en este sentido, ya que permite el desarrollo integral del niño. Los niños y jóvenes desarrollan el interés por la lectura en la escuela y la biblioteca. Este interés se despierta primero mediante la persuasión y luego se desarrolla gracias a la mediación del profesor, que se

encarga de crear un marco metódico que permita a los alumnos generar de forma autónoma una comprensión adecuada de los textos.

En tal sentido, el profesor es quien inicia este proceso ya que, como afirman Smith y Dalh (1988), la lectura implica comprensión, y la comprensión también se deriva de la información previa. El profesor es con frecuencia quien permite la generación de conocimiento previo adicional. Por este motivo, para fomentar el desarrollo de las habilidades de pensamiento, los niños deben participar en estos procesos de predicción. A la luz de lo anterior, estos autores sugieren metodologías de lectura en tres fases.

El "modelado" es el paso inicial, en el que el profesor lee en voz alta delante de la clase para que sirva de "prototipo" a los alumnos. Mientras que la segunda fase pretende fomentar un proceso autónomo que genere momentos como la predicción, la generación de hipótesis, la verificación y la detección y corrección de dificultades de comprensión, la tercera fase pretende generar la participación de los alumnos.

Sin embargo, como afirma Freire (1991) "La lectura del universo debe proceder a la lectura de la palabra y la lectura de ésta implica la continuidad de la lectura de aquélla" Como resultado, el lenguaje y la realidad están entrelazados y dan lugar a una comprensión crítica de la lectura del texto. Esta interpretación sugiere una toma de conciencia de las conexiones entre el texto y el contexto circundante, donde las experiencias personales y las fases de la vida desempeñan un papel y permiten reescribir y re imaginar la producción textual.

Serrano (2004) también señala que la lectura es "un acontecimiento que sucede internamente en el pensamiento, los sentimientos, la sensibilidad y la visión del mundo" y que ayuda a los lectores a reorganizar sus experiencias, a dar sentido a su entorno y a desarrollar un sentido de sí mismos que les permite reconocer y ser reconocidos por los demás.

Por último, la lectura es una experiencia para la adquisición de conocimientos, en palabras de Larrosa (1998). "Sabemos algo que antes no sabíamos, tenemos algo que antes no teníamos, pero somos los mismos de antes, nada nos ha modificado", el autor afirma que la lectura es una experiencia importante en la formación del ser humano. Además, la forma en que definimos el conocimiento tiene poco que ver con lo que realmente es. Según este punto de vista, la lectura

tiene la capacidad de cambiar a una persona y, después de leer, esa persona desarrolla nuevas ideas. Por consiguiente, el objetivo de este procedimiento de investigación es describir y precisar los distintos procesos de lectura en lengua materna que muestran los alumnos.

2.2.2. Espacios que propician la interacción

Antes de hablar de las áreas que fomentan la interacción, es importante dejar en claro que esta investigación se centrará en los entornos de aprendizaje. En primer lugar, hay que citar a Raichvarg (1994), quien considera que el término "entorno" existe desde 1921. Fue sugerido por primera vez por geógrafos, quienes creían que, el medio ambiente es el resultado de la interacción humana con el mundo natural circundante, la acción humana con respecto a él es insuficiente. Según este punto de vista, hablar de medio ambiente implica considerar actos instructivos, en los que los alumnos son capaces de considerar cómo sus acciones y las de los demás se relacionan con el entorno.

El término "entorno de aprendizaje" se ha utilizado para describir un sistema integrado por una variedad de partes conectadas y dispuestas que proporcionan entornos de aprendizaje atractivos convirtiéndolos en entornos educativos. Este tipo de sistema se basa en la organización, disposición y planificación de todos los componentes que lo sustentan y se alinean con el proceso de aprendizaje del niño y el entorno en el que crece. Dentro de este marco, García (2014) sugiere estructurar un entorno de aprendizaje que haga que dicho sistema sea más satisfactorio, atractivo y gratificante para el alumno.

El impacto del contexto, cómo se desenvuelven los niños en él y cómo aprovechan al máximo todo lo que los rodea pueden ser utilizados para generar un estímulo para el conocimiento cuando se habla de ambientes de aprendizaje, por lo que es imperativo proporcionar a los niños un ambiente en la escuela que apoye diversos procesos que les permitan potenciar habilidades y articular tanto su proceso académico como su vida cotidiana. En este sentido, el ambiente de aprendizaje está estrechamente vinculado al aprendizaje abierto y a las prácticas de enseñanza-aprendizaje, en las que tanto el profesor como el alumno son participantes activos que trabajan en pro del intercambio dialógico y la mejora del aprendizaje.

En consecuencia, es crucial examinar cómo influyen los entornos de aprendizaje en las instituciones educativas y las formas en que los educadores diseñan currículos innovadores. En estos contextos, la relación entre profesores y alumnos, así como la interacción entre pares, es especialmente crucial porque fomenta y permite el desarrollo socioafectivo. Este es un argumento a favor de estos entornos porque proporcionan el contexto y la atmósfera necesarios para una labor docente del más alto nivel.

Esto es cierto porque las diversas situaciones sirven como procesos educativos en los que el aprendizaje es una actividad enriquecedora y los escenarios sirven como lugares y tácticas que facilitan el aprendizaje significativo. Consideramos lo que el Ministerio de Educación: MINEDU establece en este contexto: Un ambiente de aprendizaje es un espacio donde los estudiantes se reúnen para crear experiencias significativas de aprendizaje en escenarios físicos, humanos, sociales y culturales propicios. Estos encuentros son el resultado de actividades y dinámicas sugeridas que son acompañadas y facilitadas por un instructor. "Garantizar la creación y enriquecimiento de ambientes educativos favorables para que los niños y niñas aprendan y desarrollen todas sus capacidades y potencialidades" se enuncia como meta del MINEDU.

Paralelamente, la Dirección Nacional de Educación Básica (2019) afirma que "los ambientes de aprendizaje son escenarios escolares que apoyan el desarrollo humano en tres ámbitos: cognitivo, físico-creativo y socio afectivo. Además, deben tener siempre una finalidad formativa, que es una meta que orienta los actos hacia el crecimiento deseado del sujeto.

En consecuencia, en los entornos educativos deben fomentarse los entornos de aprendizaje y las habilidades de pensamiento; es decir, deben crearse situaciones que proporcionen y fomenten entornos de aprendizaje propicios para estos fines. En este contexto, Duarte (2003) sostiene que todos los entornos educativos sirven como plataformas para la creación de conocimiento, interacciones interactivas y la mejora del aprendizaje. Por lo tanto, se revisan las cuatro actividades principales que intervienen en la creación del marco fundamental del entorno de aprendizaje:

1. La organización espacial es la disposición del aula, que afecta a muchos comportamientos de los participantes;

2. La dotación de aprendizaje determina la naturaleza y el contenido de las actividades de aprendizaje en el entorno;

3. La disposición de los materiales afecta en gran medida a la participación de los alumnos en las actividades de aprendizaje; y

4. Las organizaciones con fines especiales, que incluyen las actividades del aula y la configuración del entorno (Loughlin y Suina, 1997).

En conclusión, un entorno de aprendizaje es un lugar en el que las personas interactúan como alumnos activos en un entorno específico en el que interactúan condiciones sociales, humanas y físicas.

Además, Marzano (2005) señala que cada entorno de aprendizaje tiene áreas designadas para el intercambio de información, la producción, la exposición y el aprendizaje, así como sus respectivas dimensiones.

Las interacciones en el aula en estos contextos permiten comprender la naturaleza de la enseñanza a través de intercambios verbales y no verbales, que demuestran los elementos básicos de la comunicación en el aula. Como resultado, el diálogo y la interacción entre los alumnos fomentan estos componentes, son ventajosos para el aprendizaje. Por lo tanto, no es difícil crear un entorno que refuerce y apoye el proceso de escritura en estos entornos (Carmona, 2016).

Además, como señala García (2014), para crear ambientes de aprendizaje de manera adecuada se deben tener en cuenta cuatro espacios básicos. Estos espacios trabajan en conjunto para apoyar la construcción del proceso de enseñanza-aprendizaje. A continuación, se describen las dimensiones de estos espacios: espacios de información, de interacción, de producción, de exposición del aprendizaje.

- **Información:** Se refiere al conjunto de conocimientos que requieren los alumnos y que es necesario tener en cuenta. Además, las sugerencias del profesor para mejorar la eficacia del proceso de aprendizaje -como el trabajo en equipo, los proyectos de grupo, el trabajo individual, la investigación, etc.- se sitúan dentro de esta área.

- **Interacción:** Se refiere al vínculo que se forma entre los participantes en el proceso de enseñanza y aprendizaje; estas relaciones pueden ser entre profesores y alumnos, entre alumnos o entre alumnos y expertos. Es importante destacar que el objetivo de los entornos es apoyar el aprendizaje mediante el uso de estrategias

instructivas que tengan como objetivo proporcionar oportunidades de aprendizaje que fomenten la adquisición de competencias. Estos entornos deben ser adaptables, y el papel dinámico del profesor a la hora de forjar un vínculo estrecho con sus alumnos es lo que hace que tengan éxito.

Desde este punto de vista, los entornos de aprendizaje pueden facilitar la comunicación permanente entre los alumnos y sus profesores, así como entre los alumnos y los expertos, los visitantes y los miembros de la comunidad, y las herramientas, los contenidos y el entorno de los alumnos.

- **Producción:** esta área tiene en cuenta el desarrollo por parte del alumno del producto de aprendizaje, que es un ejemplo tangible de lo que ha aprendido.

- **Exposición:** esta fase consiste en mostrar el producto final del proceso a los compañeros de clase, a los profesores y/o al público. Puede tener lugar dentro o fuera del centro escolar. Este proceso podría considerarse la fase de evaluación.

2.3. Espacios de aprendizaje y sus dimensiones

Las cuatro dimensiones principales del entorno de aprendizaje son las siguientes, y todas ellas están relacionadas entre sí:

- **Dimensión física:** abarca todos los aspectos materiales del entorno y su disposición.

- **Dimensión Funcional:** se refiere a las condiciones en que se emplean los espacios para diversas actividades.

- **Dimensión Temporal:** describe cómo se organiza el tiempo y los momentos en que se utilizarán los espacios.

- **Dimensión Relacional:** esta dimensión habla de las diversas conexiones que se establecen en el aula.

Un ambiente de aprendizaje es generado por las diferentes visiones de sus miembros, que impactan en sus ideas, actitudes y formas de pensar. Villalobos (2006) rescata esta idea, y es crucial considerarla a la luz de estas concepciones. En este escenario es donde cada grupo, con su personalidad única, configura el ambiente de aprendizaje en función de sus procesos, intereses y requerimientos. El profesor, concedor del comportamiento del grupo, ajusta la dinámica para adecuarla a la personalidad del grupo.

III.- METODOLOGÍA:

Para este estudio se eligió el tipo de investigación cualitativo, paradigma interpretativo, nivel etnográfico, porque pretende comprender que nuestra realidad es dinámica y diversa. Se centra en la importancia, la comprensión y el significado de las actividades humanas, así como de las prácticas sociales. Asimismo, el paradigma interpretativo establece interacciones democráticas, participativas y comunicativas entre el investigador y el sujeto de estudio.

Según Pérez (1994), las características fundamentales del paradigma interpretativo son las siguientes:

a. Se establece una reflexión dentro y fuera de la praxis por parte de la teoría, que configura la realidad de los hechos observables y externos a través de los propios significados e interpretaciones del sujeto elaborados mediante interacciones con otros dentro de la globalidad de un contexto determinado.

b. El paradigma interpretativo, donde el objetivo de la investigación se centra en el desarrollo de teorías útiles, configuradas desde la práctica, hace hincapié en la comprensión de los procesos a partir de las propias creencias, valores y reflexiones. Se emplean datos cualitativos y técnicas etnográficas.

c. En su intento de comprender la realidad, hace hincapié en que el conocimiento es relevante para las interacciones que realizan los sujetos y no es neutral. También reconoce las diferencias culturales y las características únicas del proceso educativo. Viaja en el tiempo para explicar la actualidad.

d. Posibilita una descripción contextual exhaustiva de las circunstancias que posibilitan la intersubjetividad en el registro de la realidad mediante una recogida organizada de datos que permite un análisis descriptivo.

Este paradigma atiende los requerimientos particulares de la propuesta facilitando un nivel más profundo de investigación y realizando enfoques y diseños emergentes que atienden a una globalidad desde la contextualización. También obliga a los investigadores a adoptar una postura reflexiva, lo que facilita el desarrollo y la construcción de análisis descriptivos que resultan de las prácticas.

Este informe de estudio sigue una estrategia cualitativa centrada en la comprensión de las actividades de los sujetos como resultado de su praxis. Con este método, el investigador concentra sus esfuerzos en caracterizar, comprender e interpretar los significados que los sujetos asignan a sus propios actos, con el

objetivo de describir y comprender lo que es distinto y específico del sujeto. Además, utiliza métodos no numéricos de recogida de datos para identificar los temas de estudio.

Barrantes (2014) señala que los términos: interpretativo, naturalista-humanista, entre otros, también se utilizan para describir la investigación cualitativa, que "se centra en el estudio de los significados de las acciones humanas y la vida social" Ante todo ello, se puede afirmar que en este tipo de investigación, la relación que se establece entre el investigador y su objeto de estudio se basa en la idea de que el investigador no es ajeno a la realidad que investiga. Dalle et al. (2005) señalan que "el investigador está inmerso en el contexto de interacción que desea investigar", lo que concuerda con lo anterior. Se considera que la investigación incluye su interacción, así como su influencia mutua.

Mediante entrevistas o la participación en actos comunitarios, los investigadores pueden establecer una conexión directa con la gente, lo que hace que este tipo de investigación cualitativa sea ideal para el tema que nos ocupa. Además, permite que los investigadores y los investigados mantengan una interacción horizontal, lo que facilita la descripción y el análisis detallado del fenómeno. Por otra parte, el volumen y la diversidad de datos que ofrece permiten a otros académicos llevar a cabo investigaciones adicionales o quizá llegar a conclusiones diferentes.

En conclusión, este informe de investigación está pensado como un estudio etnográfico descriptivo, que recoge información a través de observaciones, entrevistas, notas, diarios y otros medios. Se centra en cómo una sola persona experimenta un acontecimiento. San Fabián (1992) afirma que "dado que la educación es un proceso cultural mediante el cual los niños y los jóvenes aprenden a actuar adecuadamente como miembros de una sociedad, es un campo especialmente adecuado para la investigación etnográfica". Por ello, este estudio proporciona descripciones, en las que los hechos se basan en interpretaciones subjetivas y en el significado del comportamiento humano.

Dado que esta investigación se llevó a cabo en un entorno educativo, también es importante reconocer que se tuvieron en cuenta aspectos relevantes de la etnografía educativa, ya que Velasco y Díaz de Rada (2006) afirman que "la etnografía escolar no es más que el resultado de aplicar la práctica etnográfica y la

reflexión antropológica al estudio de la institución escolar.". Del mismo modo, profundizan en esta comprensión al afirmar que la etnografía educativa se aborda desde dos perspectivas: la primera es en el trabajo de campo, o práctica etnográfica, donde el contexto es la escuela y se requiere la observación participante del establecimiento y la interacción directa con los sujetos en estudio. Además, el segundo momento es la reflexión pedagógica; el informe está constituido por el esfuerzo introspectivo e individual del investigado.

Mediante una forma de vinculación directa con el enfoque cualitativo, el paradigma interpretativo permite el desarrollo de la etnografía educativa, en la que los investigadores se sumergen en el entorno y la población elegidos. En conclusión, el paradigma, el enfoque y el tipo de estudio están relacionados entre sí y responden a las necesidades de la investigación.

IV.- RESULTADOS Y DISCUSIÓN:

El objetivo de este capítulo es presentar las conclusiones y los resultados a los que se llegó utilizando los instrumentos mencionados anteriormente. Dicho de otro modo, la información recopilada a través del memorándum analítico (creado utilizando la documentación y los artefactos de la institución), los bio gramas (donde se creó el registro biográfico personal) y las entrevistas semiestructuradas (realizadas a diez padres, cinco profesores y doce alumnos) proceden de estas fuentes.

Con el uso de estas herramientas, se pudo establecer la amplitud de los objetivos de la investigación, que se pusieron de manifiesto en la lectura en la lengua materna y en los entornos de aprendizaje interactivos, que fueron las dos categorías enunciadas anteriormente para esta propuesta. En consecuencia, los ejemplos aquí expuestos muestran cómo los entornos interactivos de aprendizaje en los centros de enseñanza de EIB mejoran los procesos de lectura en la lengua materna.

4,1.- Primera categoría: Lectura en lengua materna

Resultados del primer grupo a partir de memorandos analíticos El proyecto educativo institucional (P.E.I.) enfatiza el valor de los procesos de lectura en la institución educativa en la medida en que establece como el primero de los objetivos generales "Transformar el pensamiento de los estudiantes a través de la lectura comprensiva, analítica, reflexiva y crítica para fortalecer las competencias básicas de interpretación, argumentación y proposición". P.E.I. o Proyecto Educativo Institucional (2020).

Adicionalmente, la Institución Educativa cuenta con un plan de lectura creado y organizado por la propia directora. Este plan se relaciona directamente con el objetivo que se mencionó anteriormente y se pretende desarrollar en todos los niveles educativos creando un vínculo transversal entre todas las áreas temáticas. Del mismo modo, desde la perspectiva de las habilidades comunicativas y los niveles de lectura literal, inferencial y crítica, los planes de estudio que se han analizado y los planes de clase creados por los profesores destacan la importancia de centrarse en la lectura en la lengua materna.

Todo lo que se expone en los documentos y se examina en el memorándum analítico demuestra que la lectura tiene una base sólida, lo que la convierte en una parte importante de los años de formación de los alumnos de la institución.

El documento macro de la institución educativa, el P.E.I., establece que para que ésta funcione como institución educativa, debe producir un proceso de comprensión, un análisis reflexivo y crítico en todos los niveles educativos, enfatizando la importancia de la transversalidad de este proceso con todas las áreas del conocimiento. Concluye mencionando que la institución cuenta con un plan de lectura para todos los niveles, el cual contempla que cada instructor desarrolle una estrategia de lectura específica de su área para cada sesión académica. Este esfuerzo representa el 20% de la nota final que reciben los estudiantes.

Los planes de clase creados por los profesores que enfatizan la lectura y la escritura en la escuela primaria, hacen hincapié en la lectura e intentan poner en práctica todos los niveles (literal, inferencial y crítico) utilizando diversas tipologías textuales (cuentos, fábulas, mitos, leyendas, textos continuos y discontinuos) ponen punto final a este análisis de conclusiones.

De igual forma, un plan de lectura individual que en su mayoría se basa en los requerimientos e intereses que el docente ha demostrado a sus estudiantes; es importante señalar que los planes de clase se estructuran de acuerdo con las directrices trazadas en los planes de estudio previamente discutidos. Esto hace vital mostrar que los documentos establecidos por la institución son coherentes y que sus procedimientos son humorísticos para lograr el objetivo sugerido de transformar el pensamiento de los estudiantes a través de la lectura analítica y crítica.

4.2.- Hallazgos de la primera categoría desde biogramas

En sus biografías, los educadores de nivel escolar coinciden en que la forma de enseñar a los alumnos a leer en su lengua materna se basaba en enfoques convencionales, haciendo hincapié en las estrategias silábicas, planas y de repetición empleadas por sus mentores. También hablan de tácticas empleadas por los profesores de primaria que se adaptaban al entorno escolar, como las coplas, las retahílas y los proverbios.

Además, cabe mencionar que todos ellos tenían un padre, un vecino u otro cuidador que, de un modo u otro, les animaba a leer desde pequeños. Es posible

que en sus casas o pueblos hubiera pequeñas bibliotecas llenas de atractiva literatura clásica, que les obligaban a leer debido al ritual anual que exige a todos los jóvenes leer un tipo específico de libro. Las voces de nuestros profesores que describen sus experiencias tempranas de lectura en su lengua materna en el biograma se muestran en la Tabla 1 a continuación.

Tabla 1
Instrumento 2: Biograma

Categoría	Experiencia personal
Procesos de lectura en lengua materna en la etapa escolar	<p>Recuerdo de los momentos de lectura de mi etapa escolar, datos importantes como que aprendí a leer a través de un vecino que tenía una biblioteca donde me permitía revisar todos los libros (Docente 01)</p> <p>En mi casa mi papá leía mucho y me gustaba sentarme a su lado para escucharlo leer, de ahí nació mi amor por la lectura, y como en casa practicaba, en el colegio me iba muy bien, era uno de los mejores en la lectura, no solamente en el proceso, sino interpretando y argumentando las diferentes lecturas. (Docente 02)</p> <p>Para mi el proceso de lectura nació por imitación, al ver a mi madre leer todo el tiempo, empecé a leer y a pedir que me leyeran todo lo que estaba a mi alrededor (Docente 03)</p> <p>Esta etapa la aprendí a través de la declamación y recitación de coplas propias de la región donde yo estudié (Docente 04)</p>

Fuente: elaboración propia

Volviendo a las biografías y refiriéndose a la práctica pedagógica, todos coinciden en que, cuando se trata de procesos de lectura, es importante desarrollar estrategias que permitan motivar a los estudiantes a leer. También destacan que, a pesar de los numerosos estudios, programas, metodologías, técnicas y didácticas en torno a la lectura, el hábito de leer se va perdiendo año tras año, ya que los jóvenes se desinteresan por ella, no le encuentran importancia, etcétera. Es aquí

donde los profesores deben crear el ambiente adecuado para que la lectura sea un proceso verdaderamente significativo que repercuta en todos los aspectos de la vida y no sólo sirva para reforzar los exámenes censales.

Se puede demostrar que, entre las tácticas empleadas por los profesores, es evidente que todos aplican el plan de lectura; sin embargo, lo hacen libremente, orientándolo de acuerdo con sus propias normas, las necesidades del grupo en cuestión o sus propios intereses. Además, cada uno de ellos afirma que el manejo de los niveles literal, crítico e inferencial forma parte de sus rutinas de lectura. En la misma línea, la mayoría coincide en que trabajan la intertextualidad, que el diccionario de ELE describe de la siguiente manera:

- Un tipo de contexto único que afecta tanto a la creación como a la comprensión del discurso es la relación que un texto oral o escrito mantiene con otros textos orales o escritos, ya sean históricos o contemporáneos (Centro Virtual Cervantes, 2001).

- Cuando los profesores utilizan un tipo concreto de literatura y lo conectan con elementos del entorno rural en el que vivimos, están demostrando intertextualidad. Esto ayuda a los alumnos a captar y aprender más profundamente, ya que lo que se enseña no está desconectado de la realidad.

Para cerrar este apartado, se dice que han desarrollado juegos de roles y ejercicios de lectura en voz alta basados en sus prácticas, aunque no con tanta intensidad como los detallados anteriormente. Estas actividades se adaptan a las necesidades e intereses de cada grado.

El objetivo de estos ejercicios es animar a los niños a acercarse a la lectura de una forma novedosa y no tediosa o tradicional.

4.3.- Hallazgos de primera categoría en entrevistas estructuradas

En la primera sección del debate, "Importancia del proceso de lectura en la lengua materna de los alumnos", los educadores coinciden en que la lectura es un proceso básico que hace avanzar el desarrollo cognitivo y sociocultural de los alumnos más allá del desarrollo gramatical o estructural.

Esta conclusión es coherente con la de Cassany (2009), que considera que "para comprender mejor los diversos textos que manejan las distintas comunidades -cada una de las cuales los manipula o trabaja con ellos en un contexto, de una manera y con un propósito diferentes- se requiere un enfoque sociocultural". Del

mismo modo, destacan la transversalidad de la lectura, subrayando que se trata de un trabajo en todos los ámbitos y no sólo en el de la comunicación. Esto demuestra que la lectura debe considerarse un proceso académico importante y no sólo algo que debe evaluarse.

El desarrollo de los tres momentos, la prelectura, cuando se utilizan diversas actividades como la lectura en voz alta y la lectura grupal, es acordado por los instructores en el segundo componente de la discusión, los momentos de lectura materna demostrados en sus aulas. Lectura: en este caso, el profesor elige la mejor metodología para el desarrollo del grado de comprensión necesario en función del grupo y/o enfoque a trabajar (literal, inferencial, crítico). Durante la post-lectura, el profesor utiliza numerosas estrategias para evaluar la comprensión del texto por parte del alumno.

Este resultado es coherente con la afirmación de Solé (1998), una de las principales fuentes teóricas de este estudio, de que hay tres momentos distintos en la lectura de un texto impreso. El primero tiene que ver con el objetivo; el segundo, con las cosas que entran en juego mientras se lee (interacciones de los lectores con el discurso del autor); y el tercero, con una recapitulación y relectura del texto para aclarar su significado al concluir la lectura (Solé, 1998).

El tercer tema de debate en la entrevista se refería a los métodos que emplean los profesores para ayudar a sus alumnos a ser lectores más competentes. La figura 1 enumera las perspectivas de los profesores al respecto.

Figura 1

Estrategias docentes empleadas para mejorar la comprensión lectora.



Fuente: elaboración propia.

Los profesores coinciden en que es fundamental utilizar en el aula una variedad de tipologías textuales, cada una adaptada a las necesidades e intereses de los alumnos. También coinciden en que las actividades de lectura deben estar conectadas con imágenes, cómics o dibujos animados para mejorar la lectura desde muchas perspectivas. La lectura no puede considerarse únicamente como una palabra escrita.

En respuesta a la última pregunta planteada a los profesores sobre las herramientas utilizadas para mejorar la comprensión lectora de los alumnos en su lengua materna, afirmaron que los libros físicos son esenciales porque permiten a los alumnos establecer relaciones significativas con sus compañeros, algo que no siempre es posible en casa. Por ello, el aula es el escenario ideal para fomentar esta interacción. Además, los ejercicios en línea, los cuadernos de trabajo y las preguntas son componentes importantes para evaluar la comprensión de los textos por parte de los alumnos.

Siguiendo con las entrevistas, comentamos ahora las opiniones de los alumnos, empezando por la observación de que el 80% de ellos afirma tener gusto por la lectura, frente a un 20% que no lo tiene. Del mismo modo, la mayoría de ellos comprende la distinción entre el español y su lengua materna y la importancia de su formación en el aula.

Sin embargo, no disimulan su preferencia por el español porque lo consideran esencial para entender el mundo moderno. Lo que mencionan algunos de los chicos entrevistados se corrobora en el cuadro 4 que figura a continuación:

Tabla 2

Instrumento 3: entrevista.

Categoría	Experiencia personal
¿Te interesa leer en lengua materna o en castellano, por qué?	E1: En los dos estaría bien, porque los dos son importantes
	E2: Los dos son buenos, pero más fácil es el castellano, el quechua lo se hablar y cuando sea más grande lo voy a leer y escribir
	E3: Más castellano, porque hay más libros.
	E4: A mí más me gusta el castellano, porque todos hablan castellano en la costa.
	E5: El castellano es mejor que el quechua
	E6: El castellano se puede leer.
	E7: Quiero aprender a leer mejor en castellano

Fuente: Elaboración propia.

En definitiva, de las entrevistas a los padres se pudo determinar que reconocen la importancia de leer a sus hijos, pero también coinciden en que no hay suficientes oportunidades para fomentar la lectura en casa. Esto se debe a la falta de concienciación sobre la lectura, que se demuestra por el hecho de que se compran pocos libros para casa, las familias no leen juntas y muchos padres u otros cuidadores carecen de conocimientos básicos de lectura y escritura, lo que impide el desarrollo de los niños y deja esta labor a la escuela.

4.4.- Segunda categoría: Espacios que propician la interacción

Los resultados de esta categoría, que abordan directamente los siguientes postulados, se analizarán en relación con los entornos de aprendizaje que hacen hincapié en la interacción:

4.4.1. Hallazgos de la segunda categoría en documentos

En primer lugar, los documentos estudiados y los artefactos del memorándum analítico demuestran que el ejercicio pedagógico sugerido no demuestra específicamente los contextos de aprendizaje. Aunque la educación, la pedagogía, la didáctica y la metodología no son elementos aislados en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la institución educativa, la interacción es crucial. Por ejemplo, el P.E.I. de la institución establece que el docente es quien crea el ambiente de aprendizaje a través de las siguientes acciones: diseñar, crear y/o utilizar material didáctico; establecer espacios pedagógicos dentro del aula (rincón de lectura, arte, juego, reflexión, TIC, etc.); y establecer contacto físico y virtual con los estudiantes. P.E.I. (2020).

Hablando más en profundidad de la interacción, los textos revisados ofrecen algunos métodos desarrollados directa o indirectamente, pero todos ellos se centran en la mejora de los procesos de enseñanza y aprendizaje. En este sentido, la tabla extrae los aspectos pertinentes.

Tabla 3*Elementos relacionados con la interacción desde los documentos revisados*

Categoría	Descripción
Elementos relacionados con la interacción en los documentos revisados	<p>Inclusión: interacciones establecidas con estudiantes con dificultades de aprendizaje ya diagnosticados.</p> <p>Optimización de ambientes de aprendizaje en espacios fuera del aula (Biblioteca)</p> <p>Implementación del programa de tutoría y de escuela de padres, con el propósito de tener espacio y tiempo disponibles para plantear, discutir, conocer y aplicar estrategias de superación para las relaciones.</p> <p>El estudiante y el docente son sujetos interactivos, los dos son dinamizadores en el proceso enseñanza- aprendizaje.</p> <p>Relaciones intrapersonales e interpersonales establecidas dentro de la comunidad educativa.</p>

Fuente: Elaboración propia

Considerando los datos anteriores, se observa que una parte considerable de los documentos contienen elementos relacionados con la interacción. Es aquí donde se establece la relación con la teoría revisada, donde las interacciones se definen como los intercambios y relaciones que se producen entre los sujetos de los procesos de enseñanza y aprendizaje, variando en cuanto a intensidad y características (Carmona, 2016). Se producen por las interacciones del alumno con su entorno y con el profesor además de con este último.

4.4.2. Hallazgos de la segunda categoría desde bio gramas

Siguiendo con los bio gramas individuales elaborados por los profesores, podemos ver que, respecto a esta categoría a priori, hay numerosos factores descritos que están relacionados, aunque no hay una definición clara de los lugares que promueven la interacción;

Todos los profesores coinciden en que la interacción fue esencial para su formación, así como para sus procesos de aprendizaje en la escuela, ya que les permitió formar conexiones significativas relacionadas con el conocimiento. Aunque

en aquel momento estas interacciones eran principalmente unilaterales (profesor-alumno), seguían siendo beneficiosas para su formación. Sin embargo, ya reconocen en su trabajo como educadores los tipos de relaciones que pueden desarrollarse en el aula y que no se centran totalmente en el profesor.

Tras los biogramas, la mayoría de los espacios corresponden a los entornos creados durante el proceso de enseñanza-aprendizaje; algunos de ellos están dictados por lo "físico" (aula, escuela, patio de recreo, biblioteca escolar), así como los "momentos" creados tanto dentro como fuera del aula, incluidos los que pueden crearse en casa.

A continuación, se discuten las relaciones y su significado durante el proceso formativo en todas sus facetas. Es aquí donde Carmona reitera que, si bien el docente juega un papel importante en la generación de los tipos de interacciones en el aula a través de sus estilos de enseñanza y, a su vez, a través de su relación con los sujetos, los estudiantes también tienen un papel que desempeñar en la modificación, estructuración y aplicación de un tipo particular de interacción que caracteriza los intercambios en el proceso de enseñanza. (Carmona, 2016).

Los profesores asocian en menor medida los entornos de aprendizaje con la motivación porque consideran que son una ventaja los espacios y las conexiones que se crean en el aula. Dado que no parece existir una verdadera conexión entre los entornos de enseñanza y aprendizaje, es posible que los alumnos no encuentren significativo el proceso de aprendizaje. "Una buena motivación en el aula permite establecer una conexión con el alumno en el aula" (profesor 03).

Para terminar, en breve hablaremos del ejemplo, que nuestros profesores entienden desde varios ángulos. El primero procede de la familia, donde los padres son los primeros en crear entornos de aprendizaje que inspiran a sus hijos y apoyan su desarrollo con su propio ejemplo. En la segunda perspectiva, los alumnos están expuestos a los modelos de sus profesores durante toda la fase de formación, que actúan como facilitadores de los entornos de aprendizaje. En la tercera perspectiva, los alumnos están expuestos a modelos de sus experiencias diarias en el aula.

4.4.3. Hallazgos de la segunda categoría desde las entrevistas

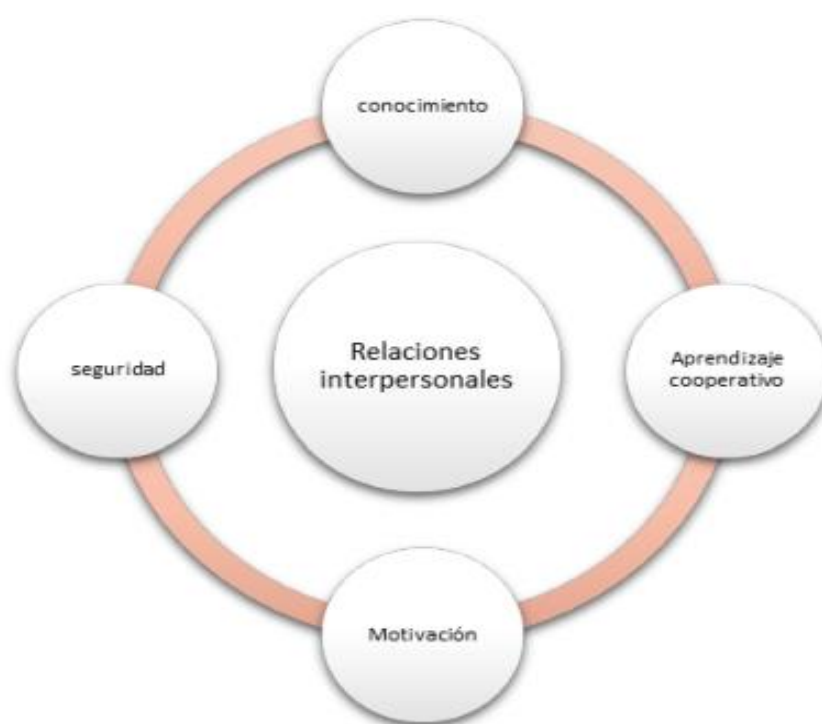
En una línea similar, los educadores coinciden en que las relaciones interpersonales constituyen el núcleo de un "entorno propicio para el aprendizaje" y que los entornos de aprendizaje se asocian a espacios que sirven a un propósito

específico y se apoyan en recursos orientados a las necesidades de los alumnos.

La motivación del alumno por su proceso educativo se despierta no sólo en los espacios de lectura, sino en toda la academia, como resultado de estas relaciones, que también refuerzan su sensación de seguridad y le ayudan a desarrollar su carácter. Estas relaciones también permiten al alumno hablar, expresarse y aprender de todo lo que le rodea. Lo anterior se representa en la figura 2:

Figura 2

Elementos que coinciden en el proceso de la interacción desde los ambientes de aprendizaje.



Fuente: Elaboración propia.

En cuanto a la pregunta formulada sobre: ¿Cómo cree usted que se pueden implementar ambientes de aprendizaje centrados en la interacción en un campo educativo rural?, las voces de los docentes lo referencian como se muestra a continuación desde la tabla 4:

Tabla 4

Cómo se pueden implementar los ambientes de aprendizaje centrados en la interacción en un contexto EIB

Categoría	Descripción
Como se pueden implementar los ambientes de aprendizaje centrados en la interacción en un contexto EIB	D1: Hay muchas posibilidades, muchos elementos que me permiten crear ambientes de aprendizaje, por ejemplo, la interacción de las familias EIB a las urbanas son muy diferentes, en un contexto EIB los estudiantes se relacionan en el huerto de la escuela, al hacer deporte, en el recreo, etc. Que les potencia las posibilidades lectoras de los estudiantes. Lo importante es saber aprovechar todos esos espacios que nos ofrece el ambiente.
	D2: Conociendo en primer lugar las necesidades que tenga el grupo, también adecuando el lugar con los suficientes materiales, se podrían realizar rincones de aprendizaje, donde los estudiantes puedan realizar socializaciones con sus compañeros, también en la construcción de materiales entre ellos y sus familias.
	D3: Se pueden implementar ambientes de aprendizaje centrados en la interacción en un contexto EIB, partiendo del provecho que se le saque al entorno en el que nos desenvolvemos, entendiendo que somos diferentes, pero no menos que los educandos de las zonas urbanas, interactuando con sus familias y optimizando recursos.
	D4: Optimizando los recursos que nos ofrece la institución educativa como la biblioteca, el huerto escolar, las áreas verdes, incluso el campo deportivo, son elementos que se pueden involucrar en el momento de hacer uso de ambientes de aprendizaje centrados en la interacción

Fuente: elaboración propia.

En la tabla 4 presenta un sinnúmero de opciones, todas ellas basadas en la optimización de los recursos disponibles en la educación rural, que son de gran valor para el establecimiento de ambientes de aprendizaje. Es aquí también donde se plantea la afirmación del MINEDU que señala que "la familia y la escuela son

actores que juegan un papel determinante para que quienes conforman las nuevas generaciones puedan ejercer sus derechos y alcanzar las metas que les permitan configurar una vida propia, auténtica y con sentido". Destaca la interacción entre la familia, participante fundamental en el proceso educativo.

En lo que respecta a los estudiantes de hoy, los entornos de aprendizaje que dan prioridad a la interacción se han concentrado principalmente en espacios considerados intrigantes, únicos y geniales. Estos espacios sirven para despertar el interés de los alumnos por su formación académica, así como por las relaciones que establecen con sus compañeros, profesores y familias. Si estas relaciones son sólidas, producirán resultados positivos, sobre todo en forma de calificaciones (según los niños).

Los padres, por su parte, no distan mucho de lo que expresan sus hijos en el sentido de que consideran fundamental crear ambientes positivos de aprendizaje; sin embargo, destacan que esto es responsabilidad exclusiva del profesor, a quien responsabilizan de la educación de sus hijos; adicionalmente, mencionan que las relaciones que se forman en la escuela son trascendentales para el rendimiento académico, pero que éstas se ven perjudicadas por pequeños "conflictos" que surgen en el aula, los cuales, en palabras de los padres, pueden afectar la "calificación" de la materia.

Al extraer una conclusión sobre esta categoría, puede decirse que la interacción es crucial para las experiencias formativas de los alumnos, ya que fomenta el desarrollo de interacciones interpersonales tanto dentro como fuera del aula. Esta combinación permite crear entornos de aprendizaje que pueden tener un gran impacto en los años formativos de los alumnos. Mediante ejercicios de comunicación, se puede confirmar la interacción; obstáculos que podrían interponerse en la capacidad de una clase para resolver problemas, establecer y acatar normas de comportamiento o forjar relaciones sanas entre alumnos y profesores Sales, (2009).

En consecuencia, en respuesta al segundo objetivo específico, que es describir cómo los ambientes de aprendizaje centrados en la interacción mejoran los procesos de lectura en los estudiantes de cuarto grado, se piensa que los ambientes de aprendizaje centrados en la interacción pueden mejorar los procesos de lectura en lengua materna, en primer lugar, haciendo uso de todos los recursos

con los que cuenta la institución; es decir, aprovechando al máximo los espacios físicos (zonas verdes, bibliotecas, canchas deportivas, salones de eventos) que la institución ofrece fuera del aula de clase. Esto permite que los estudiantes se involucren en su proceso de aprendizaje de una manera completamente diferente a la que están acostumbrados.

En segundo lugar, las relaciones que se establecen entre compañeros a través del aprendizaje cooperativo, entre profesores y alumnos, y entre la escuela y la familia pueden reforzar los procesos de lectura, además de las relaciones físicas que se establecen con un lugar, un libro o un espacio concreto (una sala de lectura).

El objetivo socio crítico de la lectura en la lengua materna se conecta con los procesos de aprendizaje a través de estos vínculos, haciéndolos más relevantes. Se piensa que la lectura es un ejercicio de interacción que se establece con el texto (donde hay un ejercicio de comprensión, interpretación y reflexión sobre el mismo), a pesar de que se estima que la lectura es sólo un proceso cognitivo.

No obstante, se considera una actividad de comprensión, interpretación y reflexión en la que intervienen el profesor y los alumnos, así como los modelos de rol que existen entre ellos (profesor-alumno, alumno-alumno y alumno-alumno).

V.- CONCLUSIONES:

Con un paradigma interpretativo, un enfoque cualitativo y una fundamentación etnográfica de la investigación, este informe de estudio sobre los espacios que propician la interacción para mejorar los procesos de lectura en lengua materna de los estudiantes de cuarto grado de básica primaria, permitió analizar a profundidad los procesos de lectura que se desarrollan en la institución para contribuir a su mejoramiento teniendo en cuenta el contexto y sus necesidades particulares. En consecuencia, gracias a la revisión teórica realizada, a las relaciones que se establecieron con las categorías a priori elegidas (lectura en lengua materna, ambientes de aprendizaje) y a los instrumentos de recolección de datos (memo analítico, bio gramas individuales y entrevistas semiestructuradas), se puede dar respuesta a las siguientes preguntas y conocer el alcance de los objetivos:

En cuanto a la indagación principal, "¿Cómo la implementación de espacios que promuevan la interacción fortalece los procesos de lectura en lengua materna en estudiantes de cuarto grado?", se determina que este tipo de espacios facilitan el desarrollo de diversas relaciones (docente-estudiante, estudiante-estudiante, escuela-familia, estudiante-texto), lo que eleva la lectura más allá del simple acto de decodificar o comprender un texto.

Con relación a las preguntas secundarias se concluye que:

1. ¿Cuáles son las diversas estrategias de lectura en lengua materna que presentan los alumnos de cuarto grado?

Dado que los niños de cuarto grado asisten a escuelas unitarias multigrado, donde se utilizan diversos enfoques, estrategias, metodologías y didácticas en la instrucción, es posible enmarcar los múltiples procesos de lectura que estos alumnos han desarrollado en términos de diversos talentos y capacidades. Por lo tanto, nos referimos a una pluralidad de procesos de lectura dentro de una misma institución educativa que se unen al demostrar una multiplicidad de niveles, conocimientos y enfoques del proceso de lectura en cuestión, más que dificultades o problemas de lectura en la lengua materna.

2. ¿Qué diversos métodos de lectura en la lengua materna presentan los alumnos de cuarto grado?

Debido a que los niños de cuarto grado asisten a escuelas unitarias multigrado, donde se utilizan diversos enfoques, estrategias, metodologías y

didácticas en la enseñanza, es posible enmarcar los múltiples procesos de lectura que estos alumnos han desarrollado en términos de diversos talentos y capacidades. Por lo tanto, nos referimos a una pluralidad de procesos de lectura dentro de una misma institución educativa que se unen al demostrar una multiplicidad de niveles, conocimientos y enfoques del proceso de lectura en cuestión, más que dificultades o problemas de lectura en la lengua materna.

3. ¿Qué tipos de aulas pueden utilizarse en entornos de aprendizaje remotos?

Es obvio que los espacios de aprendizaje son algo más que ubicaciones físicas; sin embargo, dado que la institución educativa está situada en una zona rural, es importante aprovechar este hecho a la hora de desarrollar los procesos de lectura. Los espacios verdes, los jardines escolares, las bibliotecas, las salas de lectura, los campos deportivos y otros espacios utilizables pueden convertirse en lugares estratégicos donde los profesores puedan apoyar a los alumnos, motivándolos y despertando su interés. Simultáneamente, los ambientes de aprendizaje en la educación rural pueden establecerse en función de las interacciones resultantes de los múltiples escenarios que se dan en el aula.

En cuanto al objetivo general, es determinar cómo mejorar los procesos de lectura en lengua materna mediante la creación de ambientes que propicien el compromiso con los alumnos de cuarto grado. Se afirma que el objetivo de esta investigación no es proporcionar un manual o fórmula ideal para mejorar la lectura en lengua materna de los estudiantes; más bien, sirve de base para procesos reflexivos sobre los métodos de enseñanza y la forma en que los docentes se acercan y/o distancian de los hábitos de lectura de sus alumnos, entendiendo que hay casos en los que no se percibe interés por esta habilidad. En consecuencia, la labor de los educadores consiste en crear entornos propicios a la lectura para que ésta se convierta en un hábito natural, necesario y atractivo.

Más bien, requiere un proceso sistémico de seguimiento y apropiación, en el que la comunidad educativa en su conjunto, operando como un ente activo que permite potenciar la lectura, es responsable de este talento, así como los profesores de humanidades que lo desarrollan.

Por ello, es importante implicar a la familia. Aunque muchos de sus cuidadores no lean o no sean lectores competentes en casa, sigue siendo importante inspirar

y establecer relaciones para que los niños se aficionen a la lectura de forma natural en lugar de verse obligados a hacerlo.

En cuanto a los objetivos específicos:

1. Caracterizar los diferentes procesos de lectura en lengua materna presentes en los estudiantes de cuarto grado.

Como se mencionó anteriormente, los procesos de lectura de los alumnos varían debido a la variedad de enfoques y métodos pedagógicos con los que se encontraron en la escuela primaria, lo que llevó a enseñar a leer desde diversos puntos de vista dependiendo de las necesidades e intereses de cada aula.

Según el profesor 02, los niños sólo han practicado la lectura para tareas de comprensión literal. Pueden responder a preguntas como "quién es", "cómo se llama" y "dónde ocurre", pero no van más allá. En consecuencia, se descubrió que la lectura depende únicamente de procesos de comprensión lectora literal; otros niveles, como el inferencial o el crítico, aún no se han formado. Esta conclusión se extrajo principalmente de las entrevistas a los profesores.

En cuanto a los procesos de lectura de los niños, otras caracterizaciones revelaron que algunos de ellos tienen problemas para proyectar la voz cuando leen en voz alta; otros leen de manera silábica e irregular, omiten signos de puntuación por vergüenza o falta de práctica. La docente señala que "la cantidad de alumnos y la multiplicidad de grados hace que no se pongan en práctica los procesos de lectura; a veces cometemos el error de pensar que leer es sólo decodificar y descuidamos tantos otros elementos que creemos que los alumnos tendrán que mejorar más adelante".

Del mismo modo, se observó que a la mayoría de los alumnos les gustaba leer y preferían los cuentos, las fábulas, los cómics y algunas historias regionales. Sin embargo, no habían trabajado otras tipologías textuales, por lo que aún queda por responder a la pregunta de por qué los alumnos pierden el interés y la motivación por la lectura cuando entran en secundaria.

2. Describir cómo los espacios que propician la interacción potencian procesos de lectura en estudiantes de cuarto grado.

Volviendo a los hallazgos, se determina que los procesos de lectura de los alumnos de cuarto grado mejoran en lugares que fomentan la interacción. A través del desarrollo de relaciones establecidas (profesor-alumno/alumno-alumno-

alumno/escuela-familia-alumno-texto), estos espacios ayudan a fortalecer la lectura de las lenguas maternas de los alumnos y son vistos tanto como un proceso de evaluación como un medio para fomentar el pensamiento crítico de los alumnos.

VI.- RECOMENDACIONES:

Futuras investigaciones sobre los procesos de lectura en la lengua materna en niños de todos los niveles académicos, no sólo de cuarto grado, son posibles gracias a este estudio. También puede proyectarse hacia otros mecanismos o estrategias que permitan potenciarla de maneras diferentes a los espacios que promueven la interacción.

La lectura siempre será un tema de propuestas de investigación que estén relacionadas con las realidades de los estudiantes actuales, especialmente en los espacios EIB donde se están llevando a cabo diversas aportaciones e iniciativas en este momento. Como profesores, somos conscientes de que desde hace muchos años se investiga mucho sobre la lectura, pero no se puede negar que en las aulas actuales existen posibles dificultades, desmotivación y falta de interés de los alumnos por la lectura.

VII.- REFERENCIAS:

- Barrantes, R. (2014). Investigación: Un camino al conocimiento, Un enfoque Cualitativo, cuantitativo y mixto. San José, Costa Rica: EUNED.
- Carmona, M (2016). Interacción en el aula. Revista Educarnos. <https://revistaeducarnos.com/interaccion-en-el-aula/>
- Cassany, D. (2016). Entre líneas: Sobre la lectura contemporánea. Barcelona: Anagrama.
- Castrillón, S. ¿Crea la biblioteca ciudadanos mejor informados? Revista Interamericana de Bibliotecología. Jul. – Dic. 2001, vol. 24, no. 2; p. 103-111
- Dalle, P., Boniolo, P., Sautu, R. & Elbert, R. (2005). Manual de metodología. Construcción del marco teórico, formulación de los objetivos y elección de la metodología. Buenos Aires: CLACSO, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales.
- De Vega, M., Carreiras, M., Gutierrez, M. y Alonso, M.L. (1990) Lectura y comprensión. Una perspectiva cognitiva. Madrid, Alianza Psicología.
- Duarte, J. (2003). Ambientes de aprendizaje: una aproximación conceptual. Revista estudios pedagógicos. (29). 97-113.
- Freire, P. (1991), La importancia de leer y el proceso de liberación, México, Siglo XXI Editores. Recuperado de: <https://media.utp.edu.co/referencias-bibliograficas/uploads/referencias/articulo/524-la-importancia-de-leer-freire-docpdf-mh5tB-articulo.pdf>
- García-Chato, G. I. (abril-junio, 2014). Ambiente de aprendizaje: Su significado en educación preescolar. Revista de Educación y Desarrollo 29. Recuperado de: https://www.cucs.udg.mx/revistas/edu_desarrollo/anteriores/29/029_Garcia.pdf
- Larrosa, Jorge. (1998). La experiencia de la lectura. (1a reimpresión). Barcelona: Editorial Laertes.
- Loughlin, C. y Suina, J. (1997). El ambiente de aprendizaje: diseño y organización. Madrid: Ediciones Morata

- Marzano, R. J., Waters, T. & McNulty, B. A. (2005). School leadership that works: From research to results. Alexandria, Virginia: Association for Supervision and Curriculum Development, ASCD. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/pdf/2810/281023476005.pdf>
- Pérez Serrano, G. (1994). Investigación cualitativa. Retos e interrogantes. I. Métodos. Madrid: La Muralla
- Raichvarg, D. (1994). La educación relativa al ambiente: Algunas dificultades para la puesta en marcha. Memorias Seminario Internacional. La Dimensión Ambiental y la Escuela. Santafé de Bogotá, Serie Documentos Especiales MEN: 2-28
- San Fabián Maroto, J. L. (1992) "Evaluación etnográfica de la educación", en B. Blasco Sánchez (y otros), Perspectivas en la evaluación del sistema educativo. Oviedo, Departamento de Ciencias de la Educación de la Universidad de Oviedo: 13-53.
- Serrano, S. (2004). Para vivir la lectura como experiencia. En Peña, G. J. y Serrano de M. S. (Comp.) La lectura y la escritura en el siglo XXI. (15-30). Mérida, Venezuela: Editado por el Consejo de Desarrollo Científico, Humanístico y Tecnológico (CDCHT) de la Universidad de Los Andes.
- Smith y Dalh (1988). La enseñanza de la lectoescritura: Un enfoque interactivo. Madrid, Visor.
- Solé, I. (2006). Competencia lectora y aprendizaje. (España, Editorial de la Universidad de Barcelona).
- Tracey, D. y Mandel, L. (2012). Introducción a teorías y modelos. New York: Guilford Press
- Velasco, H. (y Á. Díaz de Rada) (2006) La lógica de la investigación etnográfica. Un modelo de trabajo para etnógrafos de escuela. Madrid, Trotta.
- Villalobos, E. M. (2006). Formación de ambientes de aprendizaje: relación de corazón a corazón. Revista Panamericana de Pedagogía. Saberes y quehaceres del pedagogo. (9). 103-113.
- Vygotsky, L.S. (1931) "La prehistoria del desarrollo del lenguaje escrito". En Historia del desarrollo de las funciones psíquicas superiores. Obras Escogidas, Tomo III. Madrid, Aprendizaje Visor.
- Vygotsky, L.S. (1979). La teoría sociocultural. Rusia.

ANEXOS

