



La palabra generadora y el aprendizaje significativo: Estudio de caso con población juvenil privada de libertad

The generating word and meaningful learning: A case study with
incarcerated youth

Volumen 23, Número 3
Setiembre - Diciembre
pp. 1-32

Yanúa Ovares Fernández
Claire de Mezerville López
Viria Ureña Salazar
Theresa A. Ochoa
Johanna Rodríguez Soto

Citar este documento según modelo APA

Ovares Fernández, Yanúa., de Mezerville López, Claire., Ureña Salazar, Viria., Ochoa, Theresa A., y Rodríguez Soto, Johanna. (2023). La palabra generadora y el aprendizaje significativo: Estudio de caso con población juvenil privada de libertad. *Revista Actualidades Investigativas en Educación*, 23(3), 1-32. <https://doi.org/10.15517/aie.v23i3.56422>

La palabra generadora y el aprendizaje significativo: Estudio de caso con población juvenil privada de libertad

The generating word and meaningful learning: A case study with incarcerated youth

Yanúa Ovares Fernández¹
Claire de Mezerville López
Viria Ureña Salazar
Theresa A. Ochoa
Johanna Rodríguez Soto

Resumen: En el contexto carcelario costarricense, el Centro de Formación Juvenil Zurquí (CFJZ) alberga jóvenes con edades entre los 12 y los 22 años que cuentan con un historial de abandono anticipado del sistema educativo o que no desarrollaron las habilidades propias para la lectoescritura. ¿Cómo es posible enseñar a leer a la población con sobreedad que ha abandonado las aulas y que se ha enfrentado a procesos de exclusión? ¿Cuál metodología responde a las necesidades de la población joven privada de libertad? Este artículo documenta el proceso llevado a cabo desde un estudio de caso con una joven de 17 años, Ana, madre de una niña, con un historial de analfabetismo por la no escolarización, conductas desafiantes, cuadros depresivos y la dificultad para aprender a leer y escribir bajo diversos modelos. La docente a cargo intenta desarrollar el proceso de escritura desde el enfoque social partiendo del nombre de su hija, Elena, como palabra generadora. La visión de Freire plantea que la palabra generadora es primeramente significativa cuando se propicia la participación de cada estudiante y se le involucra naturalmente. En dos semanas, Ana reconocía aproximadamente 20 palabras y las relaciones entre los fonemas para llegar a la formación de palabras y oraciones. La joven logra desarrollar frases de agrado y desagrado partiendo de los vínculos y las situaciones familiares a las que se enfrentó, lo cual fue un estímulo para su deseo de aprender. Esta experiencia investigativa, documentada durante los años 2020 al 2022, demuestra que es posible propiciar la alfabetización considerando la diversidad de aprendizajes y los retos propios de una educación en contextos carcelarios.

Palabras clave: Palabra generadora, educación en contexto carcelario, analfabetismo, aprendizaje significativo

Abstract: The Centro de Formación Juvenil Zurquí (CFJZ), Spanish for Zurquí Center for Youth Formation, in Costa Rica houses youth between the ages of 12 to 22. Youths incarcerated in CFJZ have a history of early abandonment and school failure such that they lack reading and writing skills. What methods are available to teach literacy to youth who dropped out of school and never acquired reading and writing skills? This article documents the instructional process used to teach reading and writing to a 17-year-old incarcerated mother, Ana, who demonstrated defiant behavior, suffered from depression, and had a history of difficulties in becoming literate despite attempting diverse models of instruction. The teacher developed an instructional approach that began with the name of the young mother's daughter name, Elena, as the generating word. A generating word, according to Freire, is primarily significant through the active participation of the student, who is naturally engaged. In two weeks, Ana recognized approximately 20 words and phonemic awareness to achieve forming words and sentences. The young mother created phrases of her likes and dislikes, stemming from her own relationships and family experiences, this instructional approach (2020-2022) shows promise to activate literacy among incarcerated youth with learning diversity.

Key Words: generating word, education, literacy deficits, experiential learning

¹ Información de las autoras al final del artículo

Dirección electrónica de contacto: yanua.ovares@ucr.ac.cr

Artículo recibido: 31 de marzo, 2023

Enviado a corrección: 19 de junio, 2023

Aprobado: 28 de agosto, 2023

1. Introducción

El derecho a la educación en Costa Rica aparece en la Constitución Política, específicamente, en el artículo 78, donde se menciona que la educación, desde preescolar hasta la diversificada, es obligatoria y, en el sistema público, es gratuita y costada por la Nación. Además, en la Ley Fundamental de Educación, en el artículo 1, se indica que “Todo habitante de la República tiene derecho a la educación y el Estado tiene la obligación de procurar ofrecerla en la forma más amplia y adecuada” (Costa Rica, 1957, p.1).

A partir de lo anterior y con el objetivo de asegurar este derecho a las personas que, por diferentes razones han interrumpido su proceso educativo, es que se establece en la Constitución Política de Costa Rica, Artículo 83, que el Estado patrocinará y organizará la educación de las personas adultas con el fin de combatir el analfabetismo y ofrecer oportunidades culturales a las que deseen mejorar su condición intelectual, social y económica. Particularmente, para la población privada de libertad, se debe garantizar el pleno goce de todos sus otros derechos, entre ellos, el derecho a la educación como un derecho humano inalienable.

De esta manera, el Reglamento del Sistema Penitenciario Nacional, en su artículo 136, establece el derecho de las personas privadas de libertad al acceso a la educación, a incorporarse a actividades de formación, ocupación y capacitación, sin más limitaciones que las derivadas de su situación personal e institucional. Por lo tanto, es obligación de las autoridades penitenciarias asegurar el acceso a la educación y formación de las personas privadas de libertad, motivarlas para que se incorporen en los programas educativos, así como atender sus necesidades particulares y de diversidad cultural sin distinción alguna. La Dirección General de Adaptación Social es el ente que procura la ocupación plena de esta población, el cual busca reducir el efecto nocivo del tiempo de ocio, propio de los centros penitenciarios

La implementación de la oferta educativa del Ministerio de Educación Pública (MEP) en un centro penitenciario atiende al principio de igualdad y al derecho a la educación de las personas. Es de interés para el MEP, de acuerdo con lo que indican Segura y Vargas (2016), asegurar que esta sea pertinente y que se ajuste al contexto del sistema penitenciario, además de resguardar y administrar eficientemente el presupuesto que se destina para estos efectos. A partir de lo anterior es que en el año 2012 el Ministerio de Educación Pública (MEP) y el Ministerio de Justicia y Paz (MJP) suscriben el Convenio de Cooperación Interinstitucional, con el fin de implementar y desarrollar las ofertas educativas de la Educación para Personas

Jóvenes y Adultas en el Sistema Penitenciario Nacional. Entre sus fines destacan ofrecer distintas modalidades de educación y desarrollar múltiples acciones educativas orientadas a la adquisición de habilidades sociales y al alcance de logros académicos (Ministerio de Educación Pública, 2019; y Segura y Vargas, 2016).

De esta manera, la Población Penal Juvenil recibe el servicio educativo mediante la modalidad de Educación de Adultos, en la cual, de acuerdo con Segura y Vargas (2016), se implementan tres ofertas educativas: a) Educación Abierta, b) Plan Modular de los Centros Integrados de Educación de Adultos (CINDEA) e c) Institutos Profesionales de Educación Comunitaria (IPEC). Para la situación concreta del Centro de Formación Juvenil Zurquí (CFJZ), se habilitó la opción de IPEC por la cercanía geográfica entre el IPEC de la comunidad y el CFJZ. Por esta razón, al centro educativo se le conoce como IPEC Santo Domingo de Heredia Satélite Zurquí (de Mezerville et al., 2021).

Por lo tanto, el IPEC en Santo Domingo de Heredia gestiona todo el recurso humano y material para que se lleven a cabo las clases dentro del contexto del CFJZ. En este centro se concentra población de ambos sexos, menor de edad de 12 a 17 años y población adulta joven de 18 a 22 años. El complejo penitenciario está separado en pabellones. Los únicos momentos en los que hombres y mujeres comparten espacio físico es cuando comparten su horario de clases.

En este sentido, la formación académica de las personas jóvenes privadas de libertad juega un papel relevante en su desarrollo, especialmente al considerar que la mayoría de ellas llega a los centros penitenciarios con un rezago importante en su formación escolar. En su mayoría, ingresan al sistema penitenciario siendo menores de edad y egresan como personas adultas, con la necesidad de obtener un empleo, condición importante en su proceso de inserción social y con miras a evitar la reincidencia en la delictiva (Ovares, 2017). En esta misma línea, Sánchez (2014) afirma que las personas que reciben educación en las instituciones penitenciarias son, en su mayoría, personas jóvenes-adultas que experimentan múltiples exclusiones. De alguna manera, esta situación revela antecedentes de sus circunstancias educativas previas al proceso judicial.

En el IPEC Santo Domingo Satélite Zurquí, la población educativa se ubica de acuerdo con cuatro parámetros específicos (E.V., comunicación personal, 19 de agosto 2020). En primer lugar, se toma en cuenta el grado académico que le corresponda según el expediente activo en su último año aprobado antes de ingresar en internamiento en centro especializado. En segundo lugar, la sección (A, B, C, D, E, o F) que se le asigne en las celdas según el delito

cometido. En tercer lugar, de acuerdo con el Artículo 32 del Reglamento Técnico del Sistema Penitenciario, su edad; de esta forma una persona menor de edad debe estar separada de las personas adultas en cualquier actividad que se ejecute en el centro penitenciario (Poder Judicial, 2007). Finalmente, cada sesión de clase o actividad no académica debe contar con personal de seguridad penitenciaria. Al considerar estas condiciones, el personal docente debe estructurar horarios de atención estudiantil que les permitan mantener las normas establecidas a nivel de seguridad carcelaria y cumplir con el currículo académico.

El propósito de este artículo es mostrar una experiencia de abordaje educativo como una muestra de los esfuerzos que se realizan en un centro educativo circunscrito en un centro carcelario. Con esta experiencia, se aborda el trabajo de una docente de alfabetización en lo referente al proceso de enseñanza aprendizaje de la lectoescritura con una joven del IPEC de Santo Domingo de Heredia, Satélite Zurquí, en situación de analfabetización y con una condición de rezago educativo significativo. Esta trasciende el ámbito educativo formal al que estamos acostumbrados, pues evidencia el trabajo conjunto del MEP y MJP para atender el derecho de la educación de las personas privadas de libertad que se enfrentan a retos de aprendizaje y vulnerabilidad social.

2. Referente Teórico

En este apartado se procede a hacer un recorrido teórico sobre qué se entiende por constructivismo y aprendizaje significativo, para luego hacer énfasis en los procesos asociados con el aprendizaje de la lectoescritura y la palabra generadora. Desde una perspectiva sociocultural, se presenta la relevancia de las pedagogías liberadoras y pedagogías inclusivas, así como las consideraciones específicas de los procesos de lectura desde un modelo fonológico.

2.1 Constructivismo y Aprendizaje Significativo

El proceso de enseñanza y aprendizaje se fortalece en un contexto humanista y relacional. Es por eso que se presenta la importancia de un modelo constructivista para el aprendizaje significativo. Arauz y Chacón (2016) afirman que existe una relación recíproca entre la persona que aprende y el objeto de aprendizaje. Es decir, el conocimiento es construido y, en esta dinámica de construir conocimiento, la cultura y el entorno juegan un papel importante. A esta teoría explicativa del aprendizaje, se le llama constructivismo. De acuerdo con Valenciano (2014), Ausubel es uno de los autores claves para comprender el

constructivismo, ya que propone una teoría aplicable a cualquier situación de aprendizaje, basada en el proceso mediante el cual la persona, al aprender, asocia la nueva información con conocimientos previos existentes en su estructura cognitiva, basados en lo que a la persona le resulta relevante: Ausubel le llama a este proceso aprendizaje significativo (Ausubel, 1970).

Para Ausubel el mecanismo humano de aprendizaje por excelencia para adquirir y preservar los conocimientos adquiridos es el aprendizaje receptivo significativo, el cual explica que "...para aprender significativamente no hay que descubrir, sino dar significados a los contenidos que requieren ser aprendidos" (Rodríguez, 2011, p. 30). La idea de fondo es que cada estudiante necesita atribuir significados a los nuevos conocimientos que recibe (Moreira, 2017) a partir de que los que ya posee. Así mismo, para Rodríguez (2011), el constructo esencial de la propuesta de Ausubel tiene que ver con el hecho de que las y los estudiantes no inician su aprendizaje de cero, sino que aportan sus experiencias y conocimientos, de tal manera que estos condicionan aquello que aprenden. De ahí que Ausubel concibe el aprendizaje significativo como:

... el proceso según el cual se relaciona un nuevo conocimiento o una nueva información con la estructura cognitiva de la persona que aprende de forma no arbitraria y sustantiva o no literal. Se produce así una interacción entre esos nuevos contenidos y elementos relevantes presentes en la estructura cognitiva que reciben el nombre de subsumidores. (Rodríguez, 2011, p.4)

La atribución de significados solo es posible mediante un aprendizaje significativo, de manera que este no solo es el objetivo final, sino también el proceso que conduce a ello, que se caracteriza y define por la interacción relacional. Esta premisa es trascendental y supone que el estudiantado aprende significativamente a partir de lo que sabe. Por tanto, lograr un aprendizaje significativo supone entonces dos condiciones esenciales: una actitud potencialmente significativa de quien aprende y la presentación de material con significado lógico para el estudiantado; o sea, que potencialmente se relacione con la estructura cognitiva de la persona que aprende, así como de la existencia de ideas de anclaje que permitan la interacción con el material nuevo que se presenta.

El aprendizaje significativo, según Ausubel (1970), se complejiza cuando los conceptos se van diferenciando progresivamente, comenzando por la presentación de material que resulte relevante a la persona y que se interrelacione con ideas nuevas "a partir del desarrollo

de secuencias de aprendizaje diseñadas desde ejes-problemas” (Valenciano, 2014, p. 4). Esto lleva a lo que Ausubel llama la diferenciación progresiva y la reconciliación integradora de unidades de información. Para Ausubel (1970), en la realización de estas conexiones, existen los llamados conceptos inclusores, los cuales facilitan la conexión entre conceptos previos y conceptos nuevos, que hace posible la asimilación de los aprendizajes.

Como se mencionó anteriormente, el entorno sociocultural cobra especial relevancia en el enfoque constructivista. Sobre este aspecto abrió camino el psicólogo soviético Lev Vygotsky, quien hizo especial énfasis en la importancia que tiene el entorno de aprendizaje desde una visión materialista y sociohistórica, él reconoció cómo el apoyo del entorno y las estructuras de apoyo docentes son vitales para el aprendizaje (Arauz y Chacón, 2016). Por ejemplo, Alvarado y de Mezerville (2022) reconocen los aportes fundamentales de la psicóloga Sonia Abarca en su análisis sobre la psicopedagogía en la educación universitaria costarricense. Al referirse a Abarca, mencionan cómo desde los años 80 y desde el enfoque constructivista, se fortaleció la investigación-acción en el campo de la psicología educativa mediante un enfoque constructivista y su desarrollo a nivel nacional. Desde el constructivismo, se reconocen los elementos claves para el aprendizaje, como lo son la capacidad de la persona estudiante para tomar decisiones, para autoexpresarse y para desarrollar un sentido de autoeficacia, es decir, una experiencia desde el “yo puedo” (Alvarado y de Mezerville, 2022).

Igualmente, importante es incorporar la noción Piagetiana psicogenética, que hace énfasis en el estudio de las capacidades cognitivas asociadas a etapas específicas del desarrollo y condiciones internas maduracionales de la persona, las cuales son indispensables para que pueda darse la construcción del conocimiento (Arauz y Chacón, 2016; Marín y Sanabria, 2016). Estas condiciones del desarrollo se retomarán con mayor especificidad más adelante, en la exploración de los procesos asociados con la lectoescritura. La importancia de la comprensión lectora tiene que ver con que todas las actividades educativas requieren de una habilidad mental, conciencia lingüística y facultad para comprender e interpretar para, de esta manera, proporcionar sentido a lo que se lee y escribe. Por ello, según Ausubel, esta es la llave que no solo da la oportunidad a la alfabetización, sino que es pertinente para lograr aprendizajes significativos desde la lectura, de esta manera, el estudiantado comprende el contexto y lo transforma (Franco-Montenegro, 2012). Esto coincide con lo propuesto por Ausubel, quien afirma que, para construir significados derivados de la lectura, se requiere que el estudiantado tenga los saberes necesarios para relacionar el escrito de un modo sustancial

e intencional. A continuación, se exploran los procesos de aprendizaje asociados específicamente con el aprendizaje de la lectoescritura y la palabra generadora.

Si bien el abordaje Vigotskyano y el Piagetiano centran su atención en componentes diferentes del proceso de aprender, no son necesariamente excluyentes para desarrollar un enfoque pedagógico comprehensivo, al considerar que un enfoque sociocultural del aprendizaje complementa la sensibilidad de los procesos psicogenéticos de las personas aprendices. Por ejemplo, el establecer un proceso motivacional para el aprendizaje siguiendo un modelo sociocultural de aprender a leer puede dar paso a un proceso fonológico orientado a las particularidades cognitivas y maduracionales de la persona estudiante.

2.2 ¿Cómo se aprende a leer?

Carpio (2013) refiere que la Psicología Educativa de la década de los años 60 se preocupó por teorizar sobre cómo se aprende a leer y a escribir. De esta manera, surgen diferentes perspectivas teóricas, y los métodos didácticos empleados para la enseñanza de la lectoescritura se pueden clasificar en los siguientes:

- **Sintéticos o ascendentes:** que parten de las letras o sílabas para terminar en la palabra
- **Analíticos o descendentes:** los cuales inician por la frase o palabra y terminan en las sílabas y letras
- **Mixtos:** Se combinan los anteriores

En el caso de la palabra generadora, el método didáctico empleado es el analítico o descendente, ya que la palabra es la que permite pasar a la comprensión de las sílabas y las letras, como se explicará más adelante. Los métodos analíticos aparecen en 1657 con Jan Amós Comenius, quién publicó el primer libro para enseñar a leer, titulado *Orbis Pictus*, en el cual se mostraba la estrategia de enseñanza directa de palabras asociadas con su significado mediante un dibujo que hacía referencia a los objetos nombrados a través del nombre de las grafías (Carpio, 2013). En el año 1094, Ovidio Decroly dio un impulso significativo a los métodos analíticos con la propuesta del método global, el cual se basaba en la percepción sincrética global que proponía la percepción de las cosas en su totalidad sin poder diferenciar las partes constitutivas del todo con lo que cada estudiante

aprende a leer desde el principio las frases y palabras que surgen espontáneamente a través de las conversaciones escolares en torno a temas de interés, para posteriormente conocer y distinguir los elementos más simples que las componen, las sílabas y las letras. (Carpio, 2013, p. 9)

Otra propuesta de enseñanza analítica surge en 1954 en el contexto latinoamericano, llamada el método natural integral, de Cledia de Mello. Dicho método concibe a la persona estudiante como punto de partida, se debe aprovechar toda la experiencia vital y los aprendizajes que la persona ha venido acumulando a lo largo de su historia, de manera que la enseñanza de la lectura y la escritura debe responder a la totalidad del vocabulario que la o el estudiante posee y la capacidad que ya ha adquirido para expresar en forma oral sus pensamientos, sus sentimientos y sus percepciones relacionadas con las demás personas y su entorno. Desde este método se plantean tres fases metodológicas:

- **Fase de conversación:** se trata de estimular la manifestación de las experiencias vitales de las y los estudiantes para que sirvan como marco a partir del cual se desarrollará el aprendizaje de la lectoescritura.
- **Fase de la palabra hablada a la palabra escrita:** la persona docente solicita al estudiantado que le diga alguna idea de las expuestas para luego escoger el que desea que escriba en la pizarra.
- **Fase de producción:** a partir de la palabra escrita y de la ejercitación en la lectura, una vez que el estudiantado domine el abecedario en la etapa anterior, podrá expresar por escrito y leer todo lo que pueden pensar y expresar oralmente.

Otra exponente es Emilia Ferreiro, quien estructura el proceso de construcción de la lectoescritura en cinco fases (Carpio, 2013):

- **Fase simbólica:** el niño y la niña hacen una interpretación global de los nombres a partir del tamaño del objeto estableciendo cierta relación a través de garabatos y dibujos.
- **Fase de escritura:** se busca combinar las formas de las letras, o sea, se intenta escribir.
- **Fase silábica:** se trabaja con sílabas, formulan hipótesis, escriben palabras de dos sílabas y tres caracteres, relacionan lo oral con lo escrito y la escritura con el objeto.
- **Fase de escritura:** se da la transición silábico-alfabética, se establece una relación entre sonidos y grafías, aunque todavía los intentos de lectura son fallidos.

- **Fase alfabética:** se es capaz de comprender cada uno de los caracteres de la escritura y se conocen letras de dos o más sílabas, también se construyen hipótesis de cantidad y variedad a partir de pautas sonoras, y se sabe que las letras se representan por sílabas y fonemas. De esta manera, a partir de los cinco años, las personas podrán iniciar su proceso formal de lectoescritura si han tenido el estímulo adecuado.

Los primeros modelos analíticos descendentes sobre el aprendizaje de la lectura buscaban explicar el reconocimiento de palabras en la lectura inicial. Plantearon que, ante el estímulo visual, la palabra escrita, el estudiantado debe realizar una categorización de los componentes de la palabra utilizando dos rutas independientes, la léxica o la fonológica, las cuales se definirán a continuación:

La ruta léxica lleva a

mirar la palabra, reconocer su configuración visual a partir de sus elementos gráficos o pictóricos más sobresalientes y acceder a su representación en el léxico mental, que contiene el conocimiento sobre el deletreo y la pronunciación del encadenamiento de los grafemas que forman las palabras. (Carpio, 2013, p. 12)

Por su parte, la lectura, mediante la ruta no léxica, incluye “el uso de reglas de segmentación ortográfica hasta la segmentación fonológica, la recuperación o construcción del sonido y, después, el acceso al significado, cuando se trata de palabras conocidas” (Carpio, 2013, p.12). Ante el funcionamiento independiente de estas dos rutas, se ha originado la posición del aprendizaje de la lectura que intenta explicar cómo ambas rutas se usan y se desarrollan simultáneamente. La idea central tiene que ver con la afirmación de que identificar una palabra da la posibilidad de establecer una conexión entre el léxico ortográfico, es decir, la identificación directa de esa palabra como parte del repertorio de palabras previamente memorizadas y el ensamblaje fonológico, que se refiere al reconocimiento indirecto que implica la traducción de los elementos ortográficos de la palabra a la forma fonológica correspondiente.

Ahora bien, además de identificar algunos modelos de reconocimiento de palabras, reviste especial importancia conocer la forma en que se desarrolla esa lectura inicial en las personas. De acuerdo con Carpio (2013), existen dos explicaciones:

La lectura como proceso continuo: Se plantea que el aprendizaje de la lectura, al ser complejo, sigue un proceso continuo y está sujeto a diversos factores. A inicios del desarrollo humano, las representaciones fonológicas y ortográficas están pobremente interconectadas.

De acuerdo con Perfetti (2001, citado por Carpio, 2013), con el paso del tiempo, las conexiones entre ellas se enriquecen logrando estar conectadas, gracias al aumento en la conciencia fonémica en el conocimiento de las reglas más complejas de decodificación. Para que se dé un reconocimiento de palabras automático y eficiente es necesario que se produzca un aumento en la precisión de las correspondencias ortográficas y fonéticas y en las conexiones fonológicas y ortográficas, de ahí que la adquisición de representaciones altamente específicas y conectada facilitará tanto la lectura léxica como la fonológica.

La lectura como desarrollo evolutivo: supone el paso por etapas que se suceden, más o menos secuencialmente, en la adquisición de la lectura. Para Carrillo y Marín (1996, citados por Carpio (2013), uno de los principales aportes tiene que ver con la identificación de estrategias de lectura definidas para cada una de las fases, ordenadas y progresivas en función del desarrollo cognitivo y las experiencias de las personas lectoras.

No obstante, las etapas evolutivas del desarrollo lector implican una serie de fases superpuestas que conforman una estructura compleja entre el desarrollo metalingüístico y el lenguaje escrito, lo ortográfico, las representaciones fonológicas y el paso de las estructuras implícitas a lo explícito en respuesta a las demandas creadas por la estructura ortográfica. Un enfoque en el desarrollo del sistema ortográfico se orienta a las siguientes cuatro fases (Carpio, 2013):

- **Fase prelectora:** período anterior al aprendizaje de la lectura en el que se ha desarrollado fundamentalmente el sistema lingüístico relacionado con el lenguaje oral. Se da el conocimiento básico de las letras del alfabeto y su correspondencia con los sonidos, sin un nivel metalingüístico ya que, al no tener el niño o la niña suficientes demandas del contexto, la organización y control del lenguaje oral es aún inconsciente.
- **Fase preliminar:** se establecen los elementos básicos del almacenamiento de palabras visualmente familiares y la decodificación secuencial.
- **Fase ortográfica:** se da una reorganización interna y se estructura el marco de las unidades lingüísticas para el deletreo preciso de las sílabas en torno a los elementos que forman las sílabas o elementos de ataque y rima que conforman las palabras almacenadas en la fase preliminar. Se definen las reglas ortográficas, las relaciones entre unidades multigrafémicas y pronunciación, además de la relación entre deletreo y significado.

- **Fase morfológica:** se da la formación de las representaciones de palabras complejas en las que se combinan las sílabas, también se añade la información sobre las formas multisilábicas y morfológicas complejas.

Esta propuesta secuencial en la adquisición de la lectura es simultánea al desarrollo metalingüístico, que representa la estructura segmental del lenguaje oral y sus funciones, con una influencia interactiva y causal sobre el desarrollo del lenguaje escrito. Referirnos a los modelos que explican el proceso de lectura permite observar cómo ha ido evolucionando el concepto de leer, además, del cómo se han ido desarrollando modelos, cada vez más acordes con las necesidades del contexto, por lo cual leer en la actualidad es relacionar a la persona lectora con el texto. De ahí que cobra referencia la palabra generadora como estrategia. Este procedimiento toma en cuenta diferentes procesos cognitivos, emocionales, sociales, orgánicos y contextuales que condicionan el nivel de comprensión, ya que cada persona es única y procesa la lectura de manera diferente. Es por este motivo que la siguiente sección se enfoca en la importancia de pedagogías inclusivas.

2.3 Pedagogías inclusivas y la palabra generadora

De acuerdo con Cárdenas (2008), las personas que están aprendiendo a leer parten de pocas palabras “que les sirven para generar su universo vocabular” (p. 18). Desde la palabra generadora, solo a través de esas primeras palabras significativas, la persona estudiante “...cobra conciencia del poder creador de esas palabras, pues son ellas quienes gestan su mundo” (Cárdenas, 2008, p. 17).

Según Balbuena Soriano et al. (2015), “la palabra generadora”, concepto acuñado por Freire, consiste en el “...manejo y análisis de ciertas palabras que estando formadas de sílabas; permiten la formación de otras palabras a través de la combinación de estas sílabas” (p. 1131). A una palabra se le asigna la categoría de *generadora* porque es a través de la combinación de sus elementos básicos silábicos (primero se muestra la palabra completa y luego se separa en sílabas) que se propicia la formación de nuevas palabras que, para la persona que está siendo alfabetizada, representan situaciones significativas (Fiori, 1975).

Así, la persona docente proyecta una situación, representación gráfica o expresión oral para iniciar un debate en torno a sus implicaciones. Una vez establecida la significancia de esta palabra para la persona estudiante, es que se inicia el trabajo docente. Por tanto, se toma esta palabra generadora, se separa en sílabas para que la persona estudiante la identifique

como fragmentos, a partir de esto fragmentos sigue el reconocimiento de familias fonéticas que ayudan al reconocimiento de las vocales (Cárdenas, 2008, p. 18). Es a través de este apropiamiento crítico y participativo que la persona aprenderá a crear palabras con combinaciones fonéticas de las que se ha apropiado de manera crítica en lugar de mecánica. La metodología supone descomposiciones sucesivas analíticas de las estructuras complejas, lo que lleva a la percepción global de la palabra y representación gráfica, lectura de la palabra, descomposición en sílabas, descomposición de la palabra generadora y recomposición en una nueva palabra generadora, combinación de las palabras generadoras, combinación de las sílabas conocidas para formar nuevas palabras y agrupación de las palabras en frases y oraciones.

En cuanto al aprendizaje de la lectura y su relación con el aprendizaje significativo, se tiene que la lectura supone diferentes procesos, con el fin de que la persona no solo comprenda lo escrito, sino que además logre conectar los conocimientos almacenados en la memoria de la persona lectora con la nueva información, por lo que la comprensión lectora se constituye en una actividad constructiva, única e interactiva, ya que se construyen significados individuales y permite la relación entre la persona que lee, el texto y el contexto. Otro aspecto que reviste importancia tiene que ver con el uso de estrategias que desarrolla la persona lectora para entender lo que hace que desarrolle sus procesos cognitivos y metacognitivos, ya que, en su búsqueda por comprender los esquemas mentales, estas estructuras se van desarrollando y perfeccionando.

El aprendizaje de la lectura implica una serie de funciones cognitivas diversas. De acuerdo con Cuetos (2010), en la psicología de la lectura se tiene como punto de partida la sensibilidad a la etapa del desarrollo de las personas estudiantes y considera un enfoque sociocultural motivacional que luego derive en un enfoque fonológico para establecer lo siguiente:

1. Sonidos.
2. La relación grafema-fonema.
3. La regla de correspondencia.
4. El ensamblaje silábico.
5. El reconocimiento palabra – oraciones.

Todo esto se refiere a un componente clave del proceso de aprender a leer: la conciencia fonológica, la cual está definida por Sastre-Gómez et al. (2017) como “el desarrollo de habilidades tales como: detección de rimas, identificación de sílabas, igualación de sonidos iniciales y conteo de fonemas, comparación de la longitud de las palabras y representación de los fonemas con letras” (p. 179). El objetivo es que las personas estudiantes logren establecer ese ensamblaje grafema fonema y desarrollen las habilidades para comparar esas unidades de sonido y descubran cómo conforman palabras en conjunto, lo cual les permitirá, más adelante, reconocer sílabas (Sastre-Gómez, 2017; Cuetos, 2010).

De acuerdo con Cuetos (2010), un enfoque fonológico no es un proceso único, sino que se conforma por varios mecanismos que incluyen el análisis grafémico, la asignación de fonemas y el ensamblaje de los fonemas. Un contexto socioculturalmente adverso añade complejidad a estos procesos de por sí desafiantes. El trabajo de alfabetización en contextos penitenciarios presenta particularidades relacionadas con la inconsistencia en la posibilidad de recibir lecciones según las situaciones emergentes o el recurso humano para la docencia y el personal de seguridad. También, debe considerarse el contexto de Educación Abierta para población adolescente y adulta. Según la OIE (2011), las personas jóvenes y adultas en proceso de alfabetización:

- Deben enfrentar obstáculos cognitivos y maduracionales
- Tienen la capacidad de enriquecer y ampliar sus esquemas mentales
- Aprenden dentro de un contexto que otorga sentido al nuevo aprendizaje
- Aprenden cuando la persona educadora les lleve a avanzar en un nivel apropiado de complejidad tomando en cuenta los principios Vigotskyanos
- Se orientan a aprender a través de situaciones actuales que favorezcan el trabajo colaborativo con la persona docente.

En el trabajo con población estudiantil con situaciones interseccionales de vulnerabilidad, cobra relevancia reconocer no solo el sustento teórico que explicitan los pasos y consideraciones sobre el aprendizaje de la lectura, sino también comprender los principios establecidos en la normativa relacionada con la población joven privada de libertad, relevantes para la población en la que se enfoca este artículo, los cuales son (Ministerio de Justicia y Paz, 2021):

- Protección integral de la persona menor de edad
- Interés superior de las personas menores de edad

- Respeto a los derechos humanos de la infancia y adolescencia
- Formación integral para su desarrollo personal permanente, su reinserción en la familia y la sociedad, y el desarrollo de sus capacidades y sentido de responsabilidad
- Reinserción familiar y social
- Principio socioeducativo

Sobre esto, Carpio (2013) se refiere a la importancia de pedagogías inclusivas para el aprendizaje de la lectoescritura orientadas a potenciar aquellas prácticas pedagógicas basadas en la evidencia para la promoción de la inclusión educativa y la justicia social. Para esto, Carpio (2013) afirma la importancia de establecer un contexto dilemático para la inclusión educativa en el aprendizaje de la lectoescritura inicial, el cual depende de:

- Creencias inclusivas
 - Capacidad para el aprendizaje
 - Potencial para el aprendizaje
 - Ritmos en el aprendizaje
 - Autonomía en la persona aprendiz
 - Adecuación de contenidos, procesos de planificación y estrategias
- Prácticas inclusivas
 - Seguimiento incompleto al estudiante
 - Influencia en la motivación de la persona estudiante
 - Práctica de adecuación curricular / diseño universal de aprendizaje
 - Prácticas de formación socioafectivas

Las pedagogías inclusivas permiten, a la vez, explorar las tensiones y contradicciones de creencias y barreras, como lo son la organización escolar tradicional, el déficit de aprendizaje en niños y niñas, la falta de reflexión sobre prácticas o de comprensión sobre procesos de aprendizaje para atención a la diversidad, entre otras (Carpio, 2013).

El aprendizaje significativo en la lectoescritura conlleva a utilizar un vocabulario cercano al estudiantado de manera que los aprendizajes nuevos se puedan ir incorporando otros, aumentando paulatinamente el nivel y siempre a partir de los que ya se conoce, para lo cual la palabra generadora es una estrategia apropiada. Las pedagogías inclusivas son insuficientes sin un compromiso solidario y explícito con pedagogías liberadoras. Es necesario que se reconozca la importancia de un modelo social para la comprensión de las condiciones

de discapacidad y las barreras de aprendizaje específicamente para el desarrollo de la lectoescritura con poblaciones en situación de vulnerabilidad (Rojas, 2017).

2.4 Sobre Pedagogías Liberadoras

Ricci (2022) reconoce la importancia de lo que llama “las matrices sociales del aprendizaje”, refiriéndose a cómo los objetos de aprendizaje, en este caso la lectoescritura, son valorados y establecidos como necesarios por las instituciones y la sociedad. En otras palabras, para entender la psicopedagogía de la lectoescritura es necesario reconocer la relación entre la persona que aprende -comprendiendo la absoluta importancia de mantener una sensibilidad a la etapa de desarrollo maduracional de la persona estudiante- y el proceso mismo de aprender, proceso que está mediado por valores institucionales, sociales y culturales (Alvarado y de Mezerville, 2022).

Sobre esto, las pedagogías liberadoras desarrolladas en América Latina (Freire, 1970) ofrecen una alternativa a un modelo bancario de la educación que asume la tarea educativa como un depositar la información en la persona estudiante, como quien realiza un depósito en una bóveda vacía. Freire entendía la educación como un acto de amor, de libertad y de coraje, orientado a la transformación de la realidad. Con intencionalidad emancipadora, Freire propone la educación popular como una manera de nombrar esfuerzos educativos desde diferentes localidades Latinoamericanas para desarrollar procesos alfabetizadores, interculturales y decoloniales (Darder, 2017). En uno de sus ensayos sobre educación popular Bloghemia (2020), afirma que

(...) es precisamente la educación popular que, sustantivamente democrática, jamás separa de la enseñanza de los contenidos el desvelamiento de la realidad. (...) Es la que, en lugar de negar la importancia de la presencia de los padres, de la comunidad, de los movimientos populares en la escuela, se aproxima a esas fuerzas y aprende con ellas para poder enseñarles también. Es la que entiende la escuela como un centro abierto a la comunidad y no como un espacio cerrado, atrancado con siete llaves, objeto del ansia posesiva del director o la directora, que quisiera tener su escuela virgen de la presencia amenazadora de extraños

La evolución de pedagogías liberadoras, sin embargo, no ha sido capaz de dejar atrás las prácticas de educación bancaria y deshumanizante basadas en estructuras normativizantes de lo que es “el buen estudiante”. La intersección de discriminaciones que

reconoce la relación interdependiente entre raza, problemas de aprendizaje, condiciones socioeconómicas y estructuras de normalización representan un desafío para pedagogías cada vez más inclusivas. Padilla (2022) lo reconoce al compilar Teorías Críticas Latinas sobre Discapacidad, las cuales entienden las creencias, valores y metanarrativas Latinoamericanas que se preocupan por la comprensión interseccional de la discapacidad como un espacio socialmente creado para la precariedad.

Sobre esto, Zanini (2022) apunta que

(...) ante la desesperanza encarnada en el contexto de capacitismo racializado, el autor (Padilla) aborda una esperanza utópica radical en la tensión amor a la libertad/miedo a la libertad, que pensado desde una materialidad crítica tensiona la noción trágica de la discapacidad (Zanini, 2022, p. 94).

De acuerdo con Darder (2017), Freire tenía la convicción de que el proceso de diálogo es central en su propuesta pedagógica, la cual no puede existir si no hay un amor profundo hacia el mundo y hacia las personas (Freire, 1993, p. 70, citado por Darder, 2017, p. 80). Es solo a través del amor que las personas docentes pueden encontrar la fortaleza, la fe y la humildad para crear vínculos de solidaridad y lucha conjunta de manera que sea viable transformar las actuales ideologías opresoras dentro de las prácticas de la educación pública (Darder, 2017).

Por su parte, para Cárdenas (2008), el método de Freire supone que la persona que está aprendiendo o que se está alfabetizando tenga la oportunidad de replantearse las palabras de su mundo, no se trata solo de repetir la palabra ni pretende restringir la capacidad de pensarlas, más bien, es una oportunidad para decidir y aprender de su propia iniciativa. A este respecto, Hooks (1994), estudiante de Freire, escritora, activista y docente, plantea que la pedagogía liberadora es aquella capaz de

Escuchar cada una de las voces y pensamientos de los demás y, a veces, asociar esas voces con la experiencia personal nos hace más claramente conscientes de nuestra presencia recíproca. Ese momento de participación y de diálogo colectivo implica que estudiantes y profesor se respetan unos a otros (y aquí invoco el sentido etimológico de la palabra “mirar con atención”), que participan en acciones de reconocimiento mutuo y que no se limitan a hablar al profesor o profesora. Compartir experiencias y confesiones en el aula ayuda a establecer un compromiso compartido con el aprendizaje. Estos

momentos dedicados al relato suelen ser el lugar en el que se rompe el presupuesto de que compartimos origen y perspectiva de clase (Hooks, 1994, pp. 208-209).

Las pedagogías liberadoras consisten en la práctica dialógica que lleve a la acción comunitaria. Bien lo expresan Ocejo y Hernández Romano (2016) al describir la educación para la paz y mencionar que “no se trata de que los alumnos memoricen los derechos humanos, sino de que la escuela, de manera integral, propicie su vivencia” (Ocejo y Hernández Romano, 2016, p. 38). La palabra generadora ofrece este apropiamiento crítico y participativo por parte de la persona que aprende, esto convierte a la persona en un sujeto y no en un objeto de la práctica pedagógica. La palabra generadora, en el campo del aprendizaje de la lectoescritura, se convierte en ese punto crítico de partida.

3. Metodología

3.1 Enfoque

La investigación que se llevó a cabo es de enfoque cualitativo. Para Flick (2007), la investigación cualitativa implica “acercarse al mundo de “ahí fuera” (no en entornos de investigación especializada como los laboratorios) y entender, describir y algunas veces explicar fenómenos sociales “desde el interior”” (p. 16). De acuerdo con Sandín (2003) los estudios cualitativos: “suponen en mayor o menor grado (...) una interacción, diálogo, presencia y contacto con las personas participantes en los mismos” (p. 203). Esta es una de las cualidades que caracteriza y distingue al enfoque cualitativo, ya que requiere, de manera obligatoria, la interacción directa de las personas investigadoras con las que son sujeto del estudio.

Una de esas maneras de acercarse al mundo del afuera es analizando las experiencias de las personas o de los grupos como prácticas biográficas e historias de vida desde la cotidianeidad (Flick, 2007). Es decir, se pretende que las personas investigadoras se acerquen a la población en estudio y comprendan el comportamiento humano examinando el mundo social y, en este proceso, se desarrolla una teoría coherente con los datos mediante una perspectiva inductiva.

De esta manera, el diseño de la investigación se desarrolló como estudio de caso. De acuerdo con Creswell (2002), Stake (1998) y Simons (2011), los estudios de caso nacen de la Antropología, la Historia, la Psicología y la Sociología; estos pueden constituir programas, grupos, eventos, actividades, procesos o personas. Con los estudios de caso se intenta

comprender profundamente un caso específico, de manera holística como caso único o simple (Durán, 2014; López, 2013 y Creswell, 2002). Además, se investiga un fenómeno contemporáneo dentro del contexto de la vida real, sin la expectativa de generalizar los hallazgos (Yacuzzi, 2005; VanWynsberghe y Khan, 2007).

El alcance de la investigación es de tipo descriptivo. De acuerdo con Hernández Sampieri et al. (2006), los estudios descriptivos pretenden recoger información específica y única relacionada con el problema de investigación sin establecer relaciones o correlaciones entre variables. De acuerdo con López (2013), se considera un estudio de caso como descriptivo cuando lo que se pretende es identificar y describir los factores que ejercen una influencia en el fenómeno estudiado. En este sentido, los datos recopilados y el análisis solo se describen y analizan para el estudio de caso en cuestión.

3.2 Unidades de análisis

Para los estudios de caso, se plantean los casos únicos o casos múltiples (Stake, 1998 y López, 2013). El carácter único, irreplicable y peculiar de cada sujeto se clasifica como caso único, muy común en el contexto médico o educativo (López, 2013). Según Yacuzzi (2005), para decidir sobre el caso de estudio o cual será el caso, se deben considerar tres condiciones: (a) el tipo de pregunta de investigación que se busca responder, (b) el control que tiene la persona investigadora sobre los acontecimientos que estudia, y (c) la “edad del problema”, es decir, que el problema no sea un asunto contemporáneo, sino un asunto histórico a lo largo del tiempo.

A continuación, se presenta el caso considerando las tres condiciones que explica Yacuzzi (2005). De acuerdo con la docente a cargo del proceso de alfabetización, J.C. Rodríguez (Comunicación Personal, 20 noviembre 2020), “Ana” era una joven de 17 años que se encontraba privada de libertad durante los años 2020 a 2022 en el Centro de Formación Juvenil Zurquí, tiempo en el que se llevó a cabo la investigación. Era una estudiante activa del IPEC de Santo Domingo de Heredia Satélite Zurquí, la estudiante tenía historial de condición de calle, abandono precipitado del sistema educativo previo a su ingreso en el centro penitenciario y era madre de una niña que fue dada en adopción. Cuando ingresa al sistema educativo en el CFJZ, las docentes identifican situaciones de analfabetismo, dificultades de aprendizaje y antecedentes de rechazo persistente hacia los diferentes procesos de lectoescritura que se aplicaban con la población. La joven estaba consciente de su situación y constantemente señalaba que no le era posible cambiar (*condición 3*). Al intentar las diferentes

metodologías de enseñanza de lectoescritura, el personal docente percibía la negativa a participar de procesos grupales o individuales. Algunas veces, la joven reaccionaba con conductas violentas que la llevaban al aislamiento. Además, constantemente la estudiante recibía comentarios y actitudes negativas por parte de sus otras compañeras de estudio o de celda por su aspecto físico. Esta situación generaba en Ana enojo y reacciones violentas hacia las otras personas, por lo que la sanción disciplinaria era el aislamiento; ante este panorama, el equipo de docente no tenía control sobre las consecuencias que imponía el sistema carcelario ante una conducta desafiante (*condición 2*). Al considerar las particularidades del proceso de aprendizaje de la estudiante en general, la docente a cargo del proceso de alfabetización se preguntó ¿cómo puede aprender a leer Ana con 17 años? (*condición 1*) (Ver Tabla 1).

Tabla 1
Estudio de caso de la persona privada de libertad según condiciones expuestas por Enrique Yacuzzi. Costa Rica, 2020

Condiciones para optar por estudio de caso, según Yacuzzi (2005).	Condiciones del caso en estudio.
<i>Condición 1</i> El tipo de pregunta de investigación que se busca responder	La docente a cargo de reintentar la enseñanza de la lectoescritura con “Ana” se plantea la pregunta específica: ¿cómo puede aprender a leer Ana con 17 años?
<i>Condición 2</i> El control que tiene el investigador sobre los acontecimientos que estudia	“Ana” no ha logrado aprender a leer y a escribir con variedad de estrategias. Experimenta enojo hacia otras personas, la aíslan como medida disciplinaria. El equipo docente no tiene control sobre las consecuencias impuestas a su conducta
<i>Condición 3</i> La “edad del problema”, es decir, que el problema no sea un asunto contemporáneo sino un asunto histórico a lo largo del tiempo	Con “Ana” se han aplicado diversas estrategias de lectoescritura sin resultados. Ella es consciente de su situación de analfabetismo y manifiesta que le es imposible cambiar.

Fuente: Elaboración propia.

3.3 Técnicas de recolección

Al ser un estudio de caso, se recopiló la información desde dos fuentes. Primeramente, las notas de campo de la docente encargada del proceso de alfabetización. Este proceso

desarrollado en un semestre lectivo permitió documentar una bitácora por semana o cada dos semanas, según las lecciones que se le ofrecieron a Ana.

En segundo lugar, las investigadoras desarrollaron una entrevista abierta con la docente que desarrolló el proceso de lectoescritura en la que, a manera de conversación, se plantearon un total de 8 preguntas y se firmó el consentimiento informado con el cual la docente accedía a participar voluntariamente de la entrevista y ofrecía acceso a las bitácoras de seguimiento del proceso de lectura desarrollado. La entrevista se efectuó en dos momentos de 60 minutos aproximadamente cada uno y se organizó en 3 secciones: 1) contexto socioeducativo del proceso de enseñanza llevado a cabo con Ana, 2) estrategias que se aplicaron previamente para la enseñanza de la lectoescritura y que no fueron exitosas, y 3) proceso documentado durante el semestre una vez que se establece la primera palabra generadora.

3.4 Procesamiento de análisis

El análisis se siguió considerando las notas de campo registradas por la profesora y las respuestas obtenidas a las preguntas de la entrevista. Con las notas de campo de la profesora se desarrolló una bitácora de análisis. De acuerdo con Hernandez et al (2006), mediante la bitácora se documentan los pasos seguidos, las reacciones de las personas participantes, las situaciones emergentes que se presentaron y los comentarios personales de las investigadoras y la docente a cargo del proceso de alfabetización. En cada bitácora se estructuraron, en un orden lógico, las sesiones de trabajo llevadas a cabo por la docente considerando algunos elementos como: fecha de la clase, hora de inicio y cierre, lugar donde se desarrolló la clase, personas presentes, estado de ánimo de la joven, tiempo de trabajo, materiales utilizados, palabras generadas, proceso de discusión o conversación entre la docente y la estudiante.

Finalmente, se organizó la información en etapas según se llevó a cabo el proceso con Ana. En primer lugar, se explica el contexto donde se llevaron a cabo las lecciones de alfabetización. Posteriormente, se explican las 4 fases en las que se desarrollaron los procesos de lectura por parte de la estudiante: la primera fase cuando surge la primera palabra generadora; la segunda fase de agrupamientos y desagrupamientos con nuevas palabras significativas. La tercera fase se desarrolla con palabras que eran desagradables para la estudiante pero que guardaban estrecha relación con su pasado y situación de vida. En la cuarta y última fase, se muestra la redacción de oraciones cortas y las implicaciones en el proceso de lectoescritura de la joven.

Al analizar el caso de Ana, se comprende que el desarrollo de la lectoescritura fue totalmente significativo si se considera su historial psicosocial, conductual y de aprendizaje (Cárdenas, 2008; Fiori, 1975). Al comprender el caso de manera holística en el contexto real que se lleva a cabo, es posible establecer interpretaciones muy concretas para generar recomendaciones específicas sobre la reflexión y análisis alrededor del mismo caso de estudio (VanWynsberghe y Khan, 2007).

4. Resultados y análisis

Contextualización. Los procesos educativos que se desarrollan en el centro de privación de libertad donde Ana cumple su condena se ven limitados por la infraestructura con la que se cuenta. En el caso particular de Ana, tenía que recibir las lecciones en una sala de trabajo que habitualmente se destina a reuniones entre las personas privadas de libertad con las personas defensoras y otras autoridades. En dicho sitio no existen las condiciones esenciales de un aula educativa. Por ejemplo, no existen pupitres ni pizarrón; en su lugar solo se contaba con una mesa larga y unas sillas. Ese espacio también se utiliza para guardar instrumentos musicales, lo cual restringe aún más el espacio disponible para las personas en el proceso formativo. Las lecciones eran únicamente con la docente, pero siempre se contó también con la presencia de una persona oficial de seguridad que resguardaba la puerta del recinto. El tiempo total para las lecciones de alfabetización de la joven era una sesión de 120 minutos por semana dedicadas a la lectoescritura. Adicionalmente, se programaban las lecciones en las otras materias; no obstante, como el proceso de lectoescritura no estaba desarrollado, la prioridad era enseñar a leer. Por las particularidades del centro educativo y del centro carcelario, estas lecciones estaban sujetas a tener que suspenderse de ser necesario por ausencia de personal de seguridad, por situaciones de convivencia en las celdas que implicaban un reacomodo organizativo en todo el centro educativo. Si se presentaban estas condiciones el proceso de enseñar a leer podría retrasarse.

Fase 1: Primera palabra significativa. El primer día de clase, Ana estaba particularmente irritable. Al llegar al recinto no mostraba deseos de estudiar, manifestó en varias ocasiones no querer permanecer en el aula y planteó que iba a solicitar su regreso al pabellón de celdas de custodia. La docente demostró tener empatía con Ana. Le hizo varias preguntas sobre su estado de ánimo, la escuchó con atención y le permitió expresar sus emociones verbalizadas. Esta escucha activa y empática se mantuvo por parte de la docente durante todo el proceso.

La estudiante, al continuar con la conversación, mencionó que sentía mucha tristeza por no saber el paradero de su hija, ya que la niña fue dada en adopción y nunca llegó a conocerla y que lo único que sabía de ella era su nombre: “Elena”, agregó, “ni siquiera sé cómo escribir su nombre”. La docente consideró esta conversación y le preguntó si deseaba intentar aprender a escribir el nombre de su hija. La joven asiente, siendo este momento crucial y determinante para el proceso de alfabetización y los logros finalmente obtenidos. Como no hay pizarrón, el nombre fue escrito por la docente en una hoja de papel. En este proceso educativo se toma “Elena” como la palabra generadora. Al escribir el nombre, la docente le indica a Ana que la palabra se compone de tres sílabas: /e/, /le/, /na/; y cinco (5) letras: e, l, e, n, a. La estudiante empieza a establecer nuevas conexiones entre vocales y sílabas; finalmente, Ana logra obtener 3 palabras nuevas: *ele*, *lea*, *lean*.

Fase 2: Agrupación de nuevas palabras significativas. Las siguientes 2 semanas, la docente continuó ofreciendo nuevas palabras que se relacionaban con aspectos significativos de la historia de vida de Ana. Por lo tanto, esta vez sugiere su propio nombre “Ana” y solicita una nueva palabra “mamá” y establece nuevas relaciones entre los fonemas nuevos /a/, /na/ /ma/, /ma/; los previos /e/, /le/, /na/ y los fonemas de las palabras previamente formadas /e/, /le/, /a/ y /an/. En la fase 2, la estudiante empieza a formar nuevas asociaciones silábicas: *ama*, *lana*, *emana*, *lema*, *lama*.

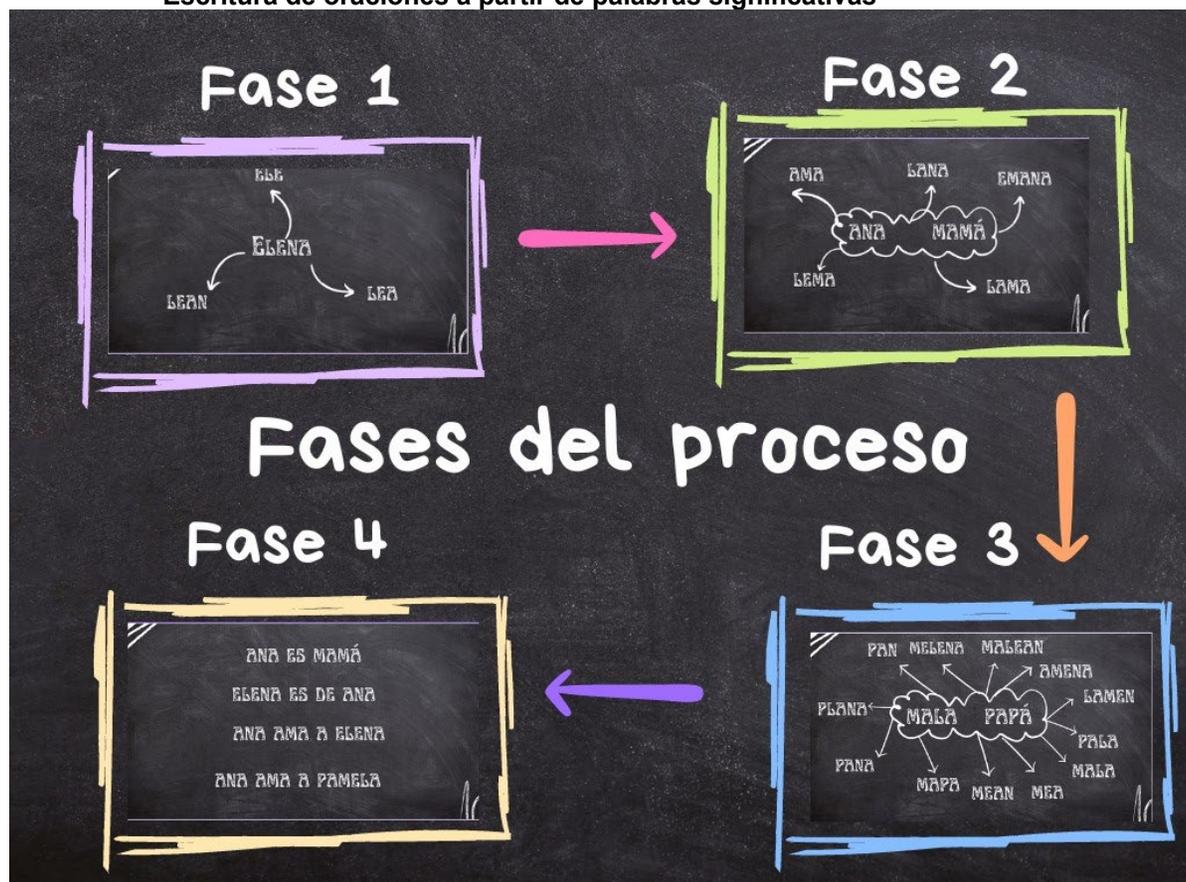
Fase 3: Palabras significativas, en este caso de connotación negativa para Ana. Las sesiones de alfabetización continuaron de acuerdo con el horario asignado para Ana. La docente siempre generaba un proceso de conversación para saber acerca del estado de ánimo de la estudiante y cómo se sentía respecto a lo que aprendía. Es en estos momentos (5 semanas después de la primera palabra generadora), la estudiante expresa que se considera a sí misma una persona mala. Adicionalmente y, pese a que en otras sesiones indicó no querer saber nada de su papá por su historial de agresión, solicitó escribir la palabra *papá*. La docente se centró en buscar palabras con sonidos similares a los que ya la estudiante conocía. En esta fase, algunas de las palabras nuevas incluyeron: *pan*, *pana*, *plana*, *mapa*, *pala*, *mala*, *malean*, *lamen*, *mea*, *mean*, *amena melena*.

Fase 4: Escritura de oraciones. Las sesiones de trabajo continuaron como de costumbre. La docente repasaba las palabras nuevas y se asociaban con imágenes que la estudiante podía repasar mientras buscaba nuevas palabras. Generalmente, estas tenían estrecha relación con las vivencias de la joven por lo cual, igual que con las palabras anteriores, despertaban su interés por aprender a escribirlas. Como dato significativo, se acota

que una palabra que surge de las agrupaciones establecidas es *Pamela*, nombre de la hermana menor de Ana. En esta etapa, las primeras oraciones que se escribieron fueron: *Ana ama a Elena, Elena ama a Ana, Ana ama a Pamela. Pamela ama a Ana. Ana es mamá de Elena. Ana es la mamá.*

El proceso de aprendizaje de la lectoescritura tardó poco menos de un año. A las 3 semanas de iniciado el proceso, la joven Ana tenía conocimiento de por lo menos 50 palabras en su entorno. Su deseo de aprender se intensificó y la disposición hacia el aprendizaje y el reforzamiento de la lectura fue cada vez más positiva. En poco menos de un año, la estudiante ya lograba leer y comprender con facilidad cualquier texto, así como firmar documentos que le enviaban del juzgado judicial (algo que no sabía hacer), este fue uno de los mayores logros y beneficios. Como se mencionó en el referente teórico y de acuerdo con Ocejo y Hernández Romano (2016), al tomar como punto de partida una palabra generadora en un proceso de lectoescritura, la persona se convierte en un sujeto y no en un objeto de la práctica pedagógica. Ana, no solo logró alfabetizarse, sino también comprender mejor su proceso judicial. Esto representó una mejora en su conducta, su actitud hacia el estudio y las relaciones interpersonales. Fue posible observar una mejoría en su autoestima, posiblemente relacionada con la satisfacción de sentirse más capaz para conocer y defender sus derechos como ciudadana. En la Figura 1 se muestran las 4 fases que se desarrollaron con Ana para el proceso de lectura.

Figura 1
Escritura de oraciones a partir de palabras significativas



Fuente: elaboración propia

El desarrollo de cada una de las fases evidencia aspectos importantes en los procesos de lectoescritura llevados a cabo con personas jóvenes y adultas. De acuerdo con la OEI (2011), las trayectorias de vida de estas personas condicionan su disposición para el aprendizaje, a la vez que hacen uso de estrategias específicas en contextos complejos que pueden favorecer u obstaculizar el éxito de lo que aprenden. Aprender a leer implica más que dominar una técnica, los efectos del aprendizaje sobre el cerebro de las personas (Cueto, 2010) se ponen de manifiesto cuando esta debe tomar decisiones, debe resolver tareas complejas y debe planificar a futuro. Para Sastre-Gómez (2017), al trabajar con los diversos sistemas cerebrales se incide directamente en el desarrollo de habilidades especializadas como la decodificación, la codificación, la organización y la creatividad; la memoria de trabajo y la memoria operativa necesarias en procesos más allá que los de la lectoescritura.

Para la situación de Ana, aprender a leer implicó, en primer lugar, identificar los sonidos de las letras, establecer la relación grafema-fonema, realizar el respectivo ensamblaje silábico

y, finalmente, reconocer las palabras y oraciones (Cueto, 2010). En segundo lugar, aprender a leer implicó adquirir el código concreto relacionado con la forma de las letras, los signos, la distinción entre las mayúsculas y minúsculas, normas de puntuación; entre otras (OEI, 2011).

Ausubel (1970) indica que la intencionalidad y la interacción cognitiva forman dos pilares importantes para el desarrollo de la lectoescritura porque permiten una predisposición para aprender: se aprende significativamente solo si la persona desea hacerlo. Esto lo confirman también Carpio (2013) y Freire (1970) cuando indican que el aprendizaje de la lectoescritura es un hecho social y sobre todo cultural, porque se relaciona con todo lo que vivimos en el contexto relacional y a partir de las estructuras sociales, y no solamente desde una habilidad natural. La situación concreta de Ana evidencia que su historial de rechazo hacia la lectoescritura y las barreras del aprendizaje experimentadas generaban actitudes que la situaban en una posición de doble vulnerabilidad. De ahí que, partir de su historia de vida con respecto a su hija dada en adopción, siempre con el permiso y voluntariedad de la estudiante, funcionó como el trampolín para generar un aprendizaje que le ofreció a Ana un rol activo, lo cual coincide con las propuestas de Freire (1970) y Cárdenas (2008). En todo momento la palabra generadora llegó a ser primeramente significativa porque la participación activa de la estudiante generó que el proceso se diera de manera natural y con apoyos mínimos. Por esto se resaltan 2 palabras básicas que generaron apropiación: *Pamela* y *papá*. Las dos palabras surgen de manera natural a partir de los agrupamientos de los fonemas y grafemas. Al descubrir cómo se escribían, ella indicaba con sus gestos que eran vocablos de su agrado. Específicamente con la palabra *papá*, se confirma que es posible visitar experiencias opresivas y transformarlas a partir de la palabra, siempre desde la experiencia y protagonismo de Ana (Darder, 2017).

5. Conclusiones

La educación es un derecho universal. A partir de ella se construye un lazo de pertenencia con la sociedad. La experiencia de Ana, presentada en este estudio de caso, reconoce lo importante que es comprender el contexto y la situación de cada estudiante para desarrollar cualquier proceso o metodología de trabajo. Es importante rescatar que el modelo de educación de adultos desde el IPEC Santo Domingo de Heredia, Satélite Zurquí se enfoca no solo en desarrollar habilidades técnicas y académicas, sino también personales. Esto permite que se tomen en consideración nuevas metodologías de trabajo que aborden las dificultades de aprendizaje en un ambiente ya vulnerable.

La palabra generadora coincide profundamente con las propuestas epistemológicas de pedagogías liberadoras que reconocen el diálogo como eje central y que, incluso, establecen el valor relacional de todo proceso pedagógico. Es solo a través del diálogo, la empatía, la validación de la historia de Ana y la disposición a verla como sujeto de conocimiento, de historias y de experiencias significativas, que el vínculo para el aprendizaje fue posible. Así, Ana dejó de ser un objeto pasivo en el proceso de enseñanza-aprendizaje y se transformó en un sujeto pedagógico activo, dejó de apreciar la alfabetización como una experiencia disociada de lo personal, como una expresión de su historia, de sus afectos y de sus experiencias. Así como lo mencionó Darder (2017), las pedagogías liberadoras parten del amor profundo hacia el mundo, hacia las personas y hacia sus historias.

La capacidad de protagonismo y decisión que la docente le ofreció a Ana reitera la importancia del cuestionamiento, de la flexibilidad y de la adaptabilidad a diferentes condiciones, componentes indispensables para una educación inclusiva. Es así como la palabra generadora no solo demostró su efectividad pedagógica, sino su capacidad para establecer ese puente entre docentes y estudiantes que, en las situaciones más adversas, encuentran en la experiencia educativa un espacio de voz y de dignidad.

El proceso de aprendizaje llevado por Ana evidencia la importancia que tiene tomar como punto de partida lo que puede ser significativo para la estudiante. Esto permitió lograr los objetivos de aprendizaje; no obstante, el proceso vivido trasciende la adquisición de conocimientos y le ofreció a la estudiante herramientas para la vida. Como en este caso aprender a leer y a escribir no solo significó comprender las grafías de las letras, la formación de sílabas, los fonemas y las oraciones, sino que permitió que Ana desarrollara una serie de habilidades básicas para la vida cotidiana, con esto se promueve la autonomía y se validan sus derechos como mujer y como persona privada de libertad que debe conocer sus derechos y responsabilidades.

La palabra generadora, así como otras metodologías para los procesos de enseñanza y aprendizaje en el contexto de pedagogías liberadoras, necesitan continuar afirmándose en los procesos de formación y actualización docente. Si bien, muchas personas, en su rol de enseñanza, desarrollan estas experiencias de manera empírica en el contexto relacional de su quehacer, es importante validar estas estrategias más allá de lo empírico y consolidarlas como parte integral del proyecto educativo social. Esto cobra particular relevancia para las comunidades educativas que desarrollan su actuar en contextos particularmente complejos,

como lo son los centros penitenciarios u otras modalidades de trabajo con personas con sobreedad, como los colegios nocturnos u otras modalidades de educación abierta.

La documentación de esta experiencia permite plantear una serie de interrogantes que surgen luego del análisis y de la discusión ¿Existe en Costa Rica o en Centroamérica un modelo de alfabetización para las personas que se encuentran en un contexto carcelario? ¿Qué otras metodologías o enfoques pueden complementar la palabra generadora en el marco de la consolidación de las competencias de lectoescritura en poblaciones con rezago educativo o situaciones de vulnerabilidad? ¿Cuál otra metodología puede aplicarse dentro de un contexto carcelario para enseñar a leer a personas menores de edad con características de sobreedad y con situaciones conductuales como las señaladas en el caso de Ana?

7. Referencias

- Arauz Ramos, Sandra. y Chacón Méndez, Maribelle. (2017). *Desarrollo Cognitivo en la niñez y adolescencia*. EUNED.
- Alvarado Calderón, Katia. y de Mezerville López, Claire. (2022). La Sección de Psicopedagogía a sus 40 años de servicio. Contribuciones en la formación de docentes de la Universidad de Costa Rica. *Revista Humanidades*, 12(2). <https://doi.org/10.15517/h.v12i2.50884>
- Ausubel, David. (1970). La estructura cognoscitiva y la facilitación del aprendizaje verbal significativo. En Robert C. Craig, Harvey F. Clarizio y Williams A. Mehrens (eds.), *Contemporary issues in Educational Psychology* 314-320. University Press.
- Balbuena Soriano, Citlalli E., Paz García, Joana. y Luna Ordóñez, Verenice. (2015). Las palabras generadoras que Freire no generó. En AIDIPE (Ed.), *Investigar con y para la sociedad* (Vol. 2, pp. 1129-1138). <http://aidipe2015.aidipe.org>
- Bloghemia. (2020). *Freire: La Educación Popular*. <https://www.bloghemia.com/2021/04/la-educacion-popular-por-paulo-freire.html>
- Cárdenas Osuna, Cecilia. (2008). *La Palabra Generadora como Medio de Apropiación de la Lectoescritura*. Universidad Pedagógica Nacional. <http://200.23.113.51/pdf/26332.pdf>
- Carpio, María de los Ángeles. (2013). *Compendio de Artículos de Investigación de Lectoescritura Inicial. Tomo 1. Efectividad de Métodos, Intervenciones e Innovaciones en la Lectoescritura Inicial*. RedLei.
- Creswell, John. (2002) *Research design: Qualitative, quantitative and mixed method approaches*. Sage
- Cuetos Vega, Fernando. (2010). *Psicología de la Lectura*. Wolters Kluwer.

- Darder, Antonia. (2017). *Reinventing Paulo Freire. A Pedagogy of Love*. Routledge.
- de Mezerville López, Claire., Murillo Villalobos, Roy., Ovares Fernández, Yanúa. y Ureña Salazar, Viria. (2021). La delincuencia juvenil en Costa Rica: modelos integrales de atención educativa para un fenómeno multifactorial. *Revista Estudios*, (42). <https://revistas.ucr.ac.cr/index.php/estudios/article/view/47212>
- Durán, María Martha. (2014). El Estudio de Caso en la Investigación Cualitativa. *Revista Nacional de Administración*, 3(1), 121–134. <https://doi.org/10.22458/rna.v3i1.477>
- Franco-Montenegro, Mónica Paola. (2012). Estrategias de enseñanza para la promoción de la comprensión lectora desde el aprendizaje significativo. *Cultura educación y sociedad*, 3(1), 175-186. <https://revistascientificas.cuc.edu.co/culturaeducacionysociedad/article/view/963>
- Fiori, María. (1975). Aprender a decir su palabra. En J.L. Fiori, E. Fiori y P. Freire (Comp.), *Educación Liberadora*. Zero S.A. Máximo Aguirre
- Flick Uwe. (2007). *Introducción a la investigación cualitativa*. Morata Paideia.
- Freire, Pablo. (1970). *Pedagogía del Oprimido*. Siglo XXI Ediciones.
- Hernández Sampieri, Roberto., Fernández Collado, Carlos. y Baptista Lucio, Pilar. (2006). *Metodología de la investigación*. McGraw Hill.
- Hooks, Bell. (1994). *Enseñar a Transgredir*. Capitán Swing.
- Costa Rica. (1957). *Ley Fundamental de Educación*. Costa Rica: Imprenta Nacional.
- López González, Wilmer Orlando. (2013). El estudio de casos: una vertiente para la investigación educativa. *Educere*, 17(56), 139-144. <https://www.redalyc.org/pdf/356/35630150004.pdf>
- Marín Gálvez, Georgina. y Sanabria Hernández, Marcela. (2016). *Adolescencia. Oportunidad y Reto*. EUNED.
- Ministerio de Educación Pública. (2019). *Directrices y Lineamientos para las modalidades e Educación de Personas Jóvenes y Adultas: Educación Abierta, Instituto Profesional de Educación Comunitaria (IPEC) y Centro Integrado de Educación de Adultos (CINDEA), Colegios Académicos Nocturnos (CAN), Escuelas Nocturnas, Centro de Atención Institucional (CAI) y Colegio Nacional de Educación a Distancia (CONED) Según el decreto 38170- MEP, Artículo 81 inc. (b)*. Dirección de Desarrollo Curricular. Departamento de Educación de Personas Jóvenes y Adultas. https://siteal.iiep.unesco.org/sites/default/files/sit_accion_files/costa_rica_-_directrices_lineamientos_epja_2020_0.pdf
- Ministerio de Justicia y Paz. (2021). *Modelo para la Atención en el Nivel Penal Juvenil* Ministerio de Justicia y Paz. Dirección General de Adaptación Social.

- Moreira, Marco Antonio. (2017). Aprendizaje significativo como un referente para la organización de la enseñanza. *Archivos de Ciencias de la Educación*, 11(12). https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.8290/pr.8290.pdf
- Ocejo, Victoria. y Hernández Romano, Ana Paula. (2016). *Derechos Humanos y Educación para la Paz*. Universidad Iberoamericana.
- Organización de Estados Iberoamericanos [OEI]. (2011). *El aprendizaje en personas jóvenes y adultas. Guía para alfabetizadores y alfabetizadoras*. Ministerio de Educación de España y Plan Iberoamericano de Alfabetización.
- Ovares, Yanúa. (2017). "Mente ociosa, lugar para el diablo": la reinserción social más allá del ordenamiento. En *Reflexiones desde la investigación socioeducativa en contextos de exclusión* (pp. 223–242). Instituto de Investigaciones en Educación. <http://repositorio.inie.ucr.ac.cr/bitstream/123456789/462/1/reflexiones-1.pdf>
- Padilla, Alexis. (2022). Decoloniality, Embodiment and Othering Emotionality: Decoding and Countering the Inter-Imperialist Foundations of Intersectional Abjection. *Revista Latinoamericana de Estudios sobre Cuerpos, Emociones y Sociedad*, 37(13), 89-99. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/8238041.pdf>
- Poder Judicial. (2007) *Reglamento Técnico del Sistema Penitenciario N° 33876-J*. https://pgrweb.go.cr/scij/Busqueda/Normativa/Normas/nrm_texto_completo.aspx?nValor1=1&nValor2=60692&nValor3=68531
- Ricci, Cristina Rafaela. (2022). Reconfiguración del objeto de la Psicopedagogía en Iberoamérica entre 2000-2020. Una investigación desde la perspectiva de los sujetos. *Neoronum*, 8(1), 75-100. <https://eduneuro.com/revista/index.php/revistaneuronum/article/download/379/460>
- Rodríguez Palmero, María Luz. (2011). La teoría del aprendizaje significativo: una revisión aplicable a la escuela actual. *Revista Electrónica d'Investigació i Innovació Educativa i Socioeducativa*, 3(1), 29-50. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3634413>
- Rojas Vargas, Lianeth. (2017). *Reconociendo la Diversidad Estudiantil en el Aula*. EUNED.
- Sánchez, Alexis. (2014). *La educación en el sistema penitenciario costarricense motor para el cambio*. Ministerio de Justicia y Paz, Costa Rica. <https://bit.ly/3au7rLg>
- Sandín Esteban, M^a Paz. (2009). *Investigación cualitativa en educación: fundamentos y tradiciones*. Madrid, ES: McGraw-Hill
- Sastre-Gómez, Luz Viviana., Celis-Leal, Nancy Mireya., Roa-De la Torre, Juan David. y Luengas-Monroy, Christian Felipe. (2017). La conciencia fonológica en contextos educativos y terapéuticos: Efectos sobre el aprendizaje de la lectura. *Educación y Educadores*, 20(2), 175-190. <https://doi.org/10.5294/edu.2017.20.2.1>
- Segura Valerio, Flor., y Vargas Ocampo, Álvaro. (2016). *Condiciones en que se brinda el servicio educativo a la población privada de libertad en los diferentes Centros de Atención Institucional del país*. Departamento de Planificación Institucional. Ministerio de Educación Pública.

- Simons, Helen. (2011). *El estudio de caso: teoría y práctica*. Morata.
- Stake, Robert. (1998). *Investigación con estudio de casos*. Morata.
- Valenciano, Gretel. (2014). El Círculo Analítico como Estrategia para Investigar y Construir el Conocimiento. *Actualidades Investigativas en Educación*, 5(1).
https://www.scielo.sa.cr/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1409-47032015000100028
- VanWynsberghe, Rob. y Khan, Samia. (2007). Redefining case study. *International Journal of Qualitative Methods*, 6(2).
http://www.ualberta.ca/~iiqm/backissues/6_2/vanwynsberghe.pdf
- Yacuzzi, Enrique. (2005). *El estudio de caso como metodología de investigación: Teoría, mecanismos causales, validación*. Universidad del Centro de Estudios Macroeconómicos de Argentina (UCEMA).
- Zanini, María Paula. (2022). LatDisCrit: interrogantes en torno a la identidad lánix de la discapacidad. *Revista Latinoamericana de Estudios sobre Cuerpos, Emociones y Sociedad*, 38(14), 92-94.

Información sobre las autoras

¹ **Yanua Ovares Fernández.** Docente e Investigadora de la Universidad de Costa Rica, San José, Costa Rica. Su especialidad es la educación de jóvenes con discapacidad y que se enfrentan a riesgo social especialmente con personas menores de edad en el sistema carcelario. Dirección electrónica: yanua.ovares@ucr.ac.cr Orcid <https://orcid.org/0000-0003-0914-9509>

² **Claire de Mezerville López.** Docente e Investigadora de la Universidad de Costa Rica, San José, Costa Rica. Trabaja como especialista en involucramiento comunitario con el Instituto de Prácticas Restaurativas. Dirección electrónica: claire.demezervillelopez@ucr.ac.cr Orcid <https://orcid.org/0000-0002-8260-0872>

³ **Viria Ureña Salazar.** Docente e Investigadora de la Universidad de Costa Rica, San José, Costa Rica. Participa en el proyecto Observatorio de la Educación y Formación Técnica Profesional Costarricense. Dirección electrónica: viria.urena@ucr.ac.cr Orcid <https://orcid.org/0000-0002-3899-2813>

⁴ **Theresa A. Ochoa.** Universidad de Indiana, Indiana, Estados Unidos. Fundadora del programa HOPE (Helping Offenders Prosper through Employment). Fundadora del Instituto Global para la Prevención de la Delincuencia Juvenil. Realiza investigación comparativa sobre delincuencia juvenil en Brasil, Costa Rica, Colombia, México, Noruega y Estados Unidos. Dirección electrónica: tochoa@indiana.edu Orcid <https://orcid.org/0000-0002-4111-6945>

⁵ **Johana Rodríguez Soto.** Docente de la Escuela José Martí y del IPEC de Santo Domingo, Heredia, Costa Rica. Veinticinco años de labor docente, de los cuales siete han sido con población adulta. Dirección electrónica: Joca0222@live.com Orcid <https://orcid.org/0009-0004-9018-0662>

Revista indizada en



Distribuida en las bases de datos:

