

PRÁCTICAS DE ENSEÑANZA DE LECTURA Y ESCRITURA EN INSTITUCIONES
EDUCATIVAS DE LA CIUDAD DE MONTERÍA: CONCEPCIONES Y
METODOLOGÍAS

RUDY DORIA CORREA
TOMÁS PÉREZ MORA

UNIVERSIDAD DE CÓRDOBA
MAESTRÍA EN EDUCACIÓN SUE-CARIBE
Montería
2008

PRÁCTICAS DE ENSEÑANZA DE LECTURA Y ESCRITURA EN INSTITUCIONES
EDUCATIVAS DE LA CIUDAD DE MONTERÍA: CONCEPCIONES Y
METODOLOGÍAS

RUDY DORIA CORREA
TOMÁS PÉREZ MORA

Directora
ISABEL SIERRA PINEDA
© Doctora

UNIVERSIDAD DE CÓRDOBA
MAESTRÍA EN EDUCACIÓN SUE-CARIBE
Montería
2008

NOTA DE ACEPTACIÓN

Firma del presidente del jurado

Firma del jurado

Firma del jurado

Ciudad y fecha:

AGRADECIMIENTOS

Los titulares de este proyecto agradecen:

A los docentes de Lengua Castellana de las Instituciones Educativas La Pradera y ASODESI de la ciudad de Montería, por su vinculación voluntaria y decidida al proceso de investigación acción realizado sobre sus propias prácticas de enseñanza de lectura y escritura.

A la Doctora Isabel Sierra Pineda por su acertada dirección y apoyo durante el desarrollo del proyecto.

Al joven Adrián José Doria Castro por sus aportes de tipo técnico y tecnológico.

CONTENIDO

	Pág.
INTRODUCCIÓN	7
1. MARCO DE REFERENCIA	13
1.1. ANTECEDENTES	13
1.1.1. Prácticas de lectura y escritura en España	14
1.1.1.1. Organizaciones que promueven el desarrollo de la lectura	14
1.1.1.2. Concepciones sobre prácticas de enseñanza de lectura y escritura en España	16
1.1.2. Prácticas de lectura y escritura en Latinoamérica y Colombia	20
1.1.2.1. Organizaciones que promueven el desarrollo de la lectura y la escritura	20
1.1.2.2. Concepciones sobre prácticas de enseñanza de lectura y escritura en América Latina y Colombia	24
1.2. MARCO TEÓRICO CONCEPTUAL	26
1.2.1. Las prácticas de enseñanza y la formación del ser humano	26
1.2.2. Concepción de lenguaje en relación con las teorías lingüísticas y las prácticas de enseñanza	28
1.2.3. Metodología: la didáctica y las prácticas de enseñanza	36
1.2.4. El contexto y las prácticas de lectura y escritura	38
1.2.4.1. Contexto	38
1.2.4.2. Prácticas de lectura y escritura	42
2. METODOLOGÍA	46
2.1. LA INVESTIGACIÓN ACCIÓN (IA) Y LAS PRÁCTICAS DE ENSEÑANZA DE LECTURA Y ESCRITURA	46
2.2. DISEÑO METODOLÓGICO	47
2.2.1. Definición de las categorías	49
2.2.2. Sistema de objetivos y categorías de análisis	51
3. RESULTADOS	52
3.1. Concepción preliminar de actuación e interacción metodológica.	52
3.1.1. Niveles de actuación del GET	54
3.2. Examen Microtextual de los relatos (fase exploratoria).	55
3.3. Análisis microtextual de los relatos (Fase de sistematización, análisis y proyección).	56
3.3.1. Análisis global de los resultados: concepciones, metodologías, contextos	102
3.3.2. Alcances y proyecciones	108
4. CONCLUSIONES	110
BIBLIOGRAFÍA	113

RESUMEN

Esta es una investigación - acción realizada en el marco de la Maestría en Educación SUE – CARIBE, en el período comprendido de junio de 2007 a junio de 2008, con el objetivo de develar las concepciones y metodologías que aplican los docentes de lengua castellana en sus prácticas de enseñanza de lectura y escritura, en el contexto de las Instituciones Educativas ASODESI y La Pradera, de la ciudad de Montería.

La investigación se desarrolló en tres fases: primera, fase previa, que consistió en la constitución del Grupo de Estudio Trabajo (GET), conformado por diez maestros voluntarios, licenciados en el área de lengua castellana, que trabajan en el nivel de educación básica secundaria de las instituciones citadas arriba. Segunda, fase exploratoria, que comprendió la grabación, transcripción y examen microtextual de los relatos de los maestros sobre sus prácticas de enseñanza de lectura y escritura. Tercera, fase de sistematización, análisis y proyección, que enfatizó en una mirada crítica y reflexiva sobre el corpus microtextual de los relatos, con base en tres categorías: concepciones, metodologías y contextos, sistematizados en rejillas y redes semánticas en Atlas Ti.

El análisis de resultados se hizo bajo la concepción de lectura y escritura como prácticas socioculturales y discursivas, con apoyo en los planteamientos de investigadores y teóricos como Carlos Lomas, María Cristina Martínez, Mauricio Pérez Abril y Gloria Rincón, entre otros. Los resultados encontrados muestran profundas contradicciones e incoherencias entre lo que saben y piensan los maestros para su hacer (concepciones) la forma como lo hacen (metodologías) y dónde y con quiénes lo hacen (contextos). Aspectos estos que, dilucidados de manera crítica y reflexiva, al interior del grupo de investigación - acción, han incitado a los maestros a asumir, de manera consciente, nuevas posturas conceptuales y a proyectar otras formas de realizar sus prácticas de enseñanza.

Palabras Clave: prácticas de enseñanza, lectura, escritura, concepciones, metodología, contextos.

PRÁCTICAS DE ENSEÑANZA DE LECTURA Y ESCRITURA EN INSTITUCIONES EDUCATIVAS DE LA CIUDAD DE MONTERÍA: CONCEPCIONES Y METODOLOGÍAS

INTRODUCCIÓN

“Lo deseable en la innovación educativa no consiste en que perfeccionemos tácticas para hacer progresar nuestra causa, sino en que mejoremos nuestra capacidad de someter a crítica nuestra práctica a la luz de nuestros conocimientos, y nuestros conocimientos a la luz de nuestra práctica”

Sthenhouse

En Colombia, durante las últimas dos décadas del siglo XX y principios del XXI, se ha acrecentado el debate sobre modelos pedagógicos y curriculares, al igual que los enfoques didácticos para la enseñanza de las diferentes áreas del conocimiento, en todos los ámbitos del sistema educativo. Lo anterior obedece, tal vez, a la imperiosa necesidad de buscar respuestas concretas a múltiples problemas relacionados con el cómo se enseña y el cómo se aprende en una sociedad tan compleja como la colombiana, enfrentada a múltiples problemas de orden social y económico, en contraste con unas políticas educativas internacionales que cada día exigen mayores y mejores niveles de calidad, en función de la competitividad y la globalización.

Producto de esas inquietudes, surgieron proyectos importantes como el Movimiento Pedagógico Nacional (1982), y más tarde la Ley General de Educación (1994), la Expedición Pedagógica Nacional, Plan Decenal de Educación (1996), entre otros, que marcaron un hito importante en la historia de la educación colombiana, en relación con la apertura de espacios para la discusión sobre las prácticas educativas, la creación de innovaciones pedagógicas y la realización de eventos para compartir las experiencias investigativas de los maestros. Sin embargo, las reflexiones sobre el quehacer de los maestros no ha sido una acción de conjunto y sistemática, lo que no ha favorecido la unidad de criterios pedagógicos (en medio de las diferencias ideológicas) en el magisterio colombiano, de tal forma que los procesos investigativos, los eventos y las publicaciones que se realizan reflejan, aún, hechos particulares, mas no de colectivo ni con sentido identitario.

Lo anterior ha generado imprecisiones conceptuales entre los maestros, tanto en el aspecto pedagógico como en lo disciplinar y didáctico, y esto, posiblemente, ha conducido a la rutinización de las prácticas de enseñanza, tal vez, por falta de reflexión y de crítica, fundamentadas en lecturas profundas de los referentes teóricos existentes. Todo esto,

contrastado con los contextos sociales y los procesos de significación de los sujetos implicados en el sistema educativo.

Ahora bien, en el caso del área de lengua castellana, la situación antes descrita se presenta con mayor visibilidad, tal vez, por ser un área básica que permea a las demás, pues es bien sabido que el lenguaje es elemento mediador para la circulación eficaz de los conceptos entre pares que se comunican; es decir, la formalización de todas las operaciones del pensamiento sólo pueden evidenciarse a través del lenguaje –verbal o no verbal-, lo que amerita prestar mayor atención a las falencias que se presentan en esta área, especialmente en lo relacionado con la lectura y la escritura que, según un análisis de la prueba SABER de 2002 se resumen en siete problemas básicos: 1) no hay producción de textos, hay escritura oracional, 2) no se reconocen diferentes tipos de textos, 3) falta cohesión en los escritos de los niños, 4) no se usan los signos de puntuación en los escritos, 5) no se reconoce la intención de la comunicación, 6) hay dificultad para establecer relaciones entre los contenidos de diferentes textos, 7) hay dificultad en la lectura crítica (Pérez, 2003). Estas debilidades se continúan observando en el ámbito de las escuelas públicas de Montería, según las últimas evaluaciones aplicadas en el marco del proyecto Red de Docentes de Lenguaje para el desarrollo de la lectura y la escritura en la educación básica (Doria, 2006).

Ante las falencias detectadas a través de las pruebas externas e internas de lectura y escritura, tanto los directivos como los docentes de las Instituciones Educativas, generalmente, optan por solicitar y programar cursos de capacitación, dirigidos por agentes externos a la escuela, pero casi nunca se proyectan trabajos desde su interior, apoyados en reflexiones exhaustivas sobre los problemas comunes a la enseñanza y aprendizaje de la lectura y la escritura, que comprometan la participación conjunta de los miembros de la comunidad educativa, con la asesoría (ahora sí) de pares externos, según lo amerite. En conclusión, no existen propuestas institucionales rigurosas para superar los bajos niveles de competencias de los estudiantes (y de los docentes también) en comprensión de lectura y producción de textos escritos.

En relación con lo anterior, y en correspondencia con el aspecto pedagógico y metodológico, cabe anotar que las propuestas de lectura y escritura que se agencian en la escuela son estáticas y poco creativas, pues no están concebidas desde una postura histórico-social del lenguaje (los procesos histórico - sociales y comunicativos del alumno), sino desde la perspectiva del docente que “enseña” contenidos aislados (normativos) respecto del área de lengua castellana.

Por otro lado, llama la atención que a pesar de existir en el País muchos grupos de investigación, investigadores particulares, y un cúmulo significativo de publicaciones, que

dan cuenta de los esfuerzos realizados respecto de la problemática planteada, todavía no es observable, en la gran mayoría de los maestros de lengua castellana, la apropiación de una clara concepción pedagógica y didáctica del lenguaje para la enseñanza de la lectura y la escritura, que les permita explicar con base en fundamentos teórico-conceptuales sólidos sus prácticas de enseñanza, en relación con los contextos donde las realizan. Lo anterior se evidencia en antecedentes recientes en el sentido de que los maestros saben describir lo que hacen en el día a día en el aula de clases, pero no son capaces de explicar desde qué enfoque y desde qué teoría están trabajando el área, o qué tipo de transformaciones e innovaciones están involucrando (Doria, 2006). De tal manera que, antes que unas prácticas de enseñanza y de aprendizaje razonadas, lo que se expresa es una rutina con pocas posibilidades de transformación. Y en el ámbito de esa rutina, los estudiantes invierten once años, mientras sus competencias comunicativas no alcanzan un nivel aceptable de desarrollo.

De los planteamientos anteriores se podría suponer que existe algún tipo de relación entre lo que saben los maestros para su hacer (Concepciones), cómo lo hacen (Metodología), y dónde y con quiénes lo hacen (Contexto). Esto implica una reflexión profunda, por parte de los mismos colectivos de maestros, sobre las prácticas de enseñanza de la lectura y la escritura que se realizan, sobre todo, en las escuelas públicas, que es donde se atiende a los niños y jóvenes provenientes de los sectores más desprotegidos de la sociedad. Por eso, esta investigación se propuso como objetivo central buscar respuesta a la siguiente pregunta: ¿Qué concepciones y qué metodologías asumen los docentes de lengua castellana en sus prácticas de enseñanza de lectura y escritura en el contexto de las Instituciones Educativas ASODESI y La Pradera, de la ciudad de Montería?

Las Instituciones Educativas ASODESI y La Pradera, están ubicadas en la parte sur oriental de la ciudad de Montería, y correspondiente a los estratos socioeconómicos 1 y 2 de la población. Por lo tanto, los niños y jóvenes que allí se atienden presentan muchas dificultades tanto económicas como sociales características de estos sectores, tales como: pobreza, conflictos familiares, abandono, trabajo infantil, enfermedades, entre otros.

En consecuencia de lo anterior, se optó por el método de la investigación acción (IA), dado que es una metodología que posibilita a los participantes actuar de manera reflexiva y colectiva sobre los problemas que los aquejan, con el fin de transformarlos y transformarse, pues, la IA es “una forma de indagación introspectiva colectiva emprendida por participantes en situaciones sociales con el objeto de mejorar la racionalidad y la justicia de sus prácticas sociales o educativas, así como su comprensión de esas prácticas y de las situaciones en que éstas tienen lugar”. (Kemmis y Magtaggart 1988, citados en Munevar y Quintero, parra 1).

La investigación se desarrolló en tres fases: primera, fase previa, que consistió en la constitución del Grupo de Estudio Trabajo (GET), conformado por diez maestros voluntarios, licenciados en el área de lengua castellana, que trabajan en el nivel de educación básica secundaria de las instituciones citadas arriba. Segunda, fase exploratoria, que comprendió la grabación, transcripción y examen microtextual de los relatos de los maestros sobre sus prácticas de enseñanza de lectura y escritura. Tercera, fase de sistematización, análisis y proyección, que enfatizó en una mirada crítica y reflexiva sobre el corpus microtextual de los relatos, con base en tres categorías: concepciones, metodologías y contextos, sistematizados en rejillas y redes semánticas en Atlas Ti.

Esta indagación se justificó porque, hasta ahora, no se conocen, en Montería ni en el Departamento de Córdoba, investigaciones que den cuenta acerca de las concepciones de lenguaje y las metodologías que aplican los docentes de lengua castellana en la enseñanza de la lectura y la escritura, en el contexto de la educación básica. Tampoco hay registros sobre experiencias de trabajo reflexivo y participativo para la generación de transformaciones e innovaciones en el área de lenguaje. Debido a lo anterior, no existe un conocimiento sistematizado que permita dar respuestas concretas a los bajos indicadores de calidad observables en esta área en la actualidad. Por tal razón, se considera importante e indispensable investigar, de manera participativa, activa y reflexiva sobre las prácticas de enseñanza de lectura y escritura de los maestros, y su relación con los bajos niveles de competencias en lectura y escritura de la gran mayoría de los estudiantes que ingresan al sistema educativo. De no hacerlo, resultará imposible, en el futuro inmediato, diseñar una política pública para mejorar la calidad de la enseñanza de la lengua materna y en especial de la lectura y la escritura.

La investigación servirá además, para fomentar una reflexión y un debate serio sobre el cómo se enseña y cómo se aprende la lengua materna, y contribuir a la conformación de una masa crítica de docentes, capaz de dinamizar y jalonar procesos de transformación y de innovación de las prácticas de enseñanza, coherentes con los contextos socioculturales y las tipologías de los grupos poblacionales que se pretenda formar en las escuelas públicas. De esta manera, será posible construir una especie de personalidad e identidad pedagógica de los docentes, del área y de las instituciones educativas, lo que, en definitiva, contribuirá a la conformación de comunidad académica.

Por otro lado, los resultados de esta investigación se constituirán en un aporte teórico-conceptual para los programas de formación de formadores en el área de lenguaje, y suscitar nuevas investigaciones, además de posibilitar un intercambio intelectual entre pares de diferentes comunidades académicas de la Región y del País.

Uno de los propósitos básicos de las Universidades y las Escuelas Normales, en la actualidad, es formar docentes investigadores desde sus propias prácticas para comprenderlas y transformarlas, es decir, para convertir la enseñanza en un proceso de investigación permanente, acorde con el contexto y así dar sentido a las prácticas educativas. Por eso, se espera que la Universidad de Córdoba y las Instituciones Educativas participantes en el proyecto lideren, a partir de los resultados de este proyecto, procesos de extensión hacia otras instituciones, sobre todo públicas, de Córdoba y la Región, mediante la creación de propuestas de capacitación, de actualización y de formación postgradual, tendientes a mejorar la calidad de enseñanza de la lengua materna y de la educación en general.

SISTEMAS DE PREGUNTAS Y OBJETIVOS DE INVESTIGACIÓN

PREGUNTA

¿Qué concepciones y qué metodologías asumen los docentes de lengua castellana en sus prácticas de enseñanza de lectura y escritura en el contexto de las Instituciones Educativas ASODESI y La Pradera, de la ciudad de Montería?

OBJETIVO GENERAL

Develar las concepciones y metodologías que aplican los docentes de lengua castellana en sus prácticas de enseñanza de lectura y escritura, en el contexto de las Instituciones Educativas ASODESI y La Pradera, de la ciudad de Montería.

SUBPREGUNTAS

¿Qué concepción del lenguaje para la enseñanza de la lectura y escritura poseen los docentes de Lengua Castellana de las I-E ASODESI y La Pradera, de la ciudad de Montería?

Describir las concepciones de lenguaje, de lectura y escritura de los docentes de Lengua Castellana de las I-E ASODESI y La Pradera, de la ciudad de Montería.

¿Qué metodologías aplican los docentes de Lengua Castellana en sus prácticas de enseñanza de lectura y escritura en las I-E ASODESI y La Pradera, de la ciudad de Montería?

Describir las metodologías que aplican los docentes de lengua castellana en sus prácticas de enseñanza de lectura y escritura, en las I-E ASODESI y La Pradera de la ciudad de Montería

¿Cuáles son las características del contexto de la escuela y de las interacciones que se establecen entre docentes y estudiantes en las prácticas de enseñanza de lectura y escritura?

Caracterizar el contexto de la escuela y las interacciones que se establecen entre docentes y estudiantes, en las prácticas de enseñanza de lectura y escritura.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS

1. MARCO DE REFERENCIA

1.1. ANTECEDENTES

En este capítulo se hace una revisión referente al estado de la investigación sobre prácticas de enseñanza de la lectura y la escritura en la educación básica y media, tomando como punto de referencia el surgimiento de la Ley 115 de 1994 o Ley General de Educación de Colombia. Lo anterior, en contraste con las investigaciones y publicaciones que se han generado sobre el mismo tema, tanto en el contexto europeo como latinoamericano. Esta delimitación obedece a que, a partir de la mencionada ley, se plantearon nuevos criterios y principios en los aspectos conceptuales, pedagógicos, curriculares y organizacionales respecto de los procesos de formación y de calidad educativa para el País.

Como se sabe, la Ley 115 (Ministerio de Educación Nacional [MEN] 1994) estableció el concepto de autonomía y flexibilidad escolar, que implica libertad para que los centros educativos y los maestros definan sus propios currículos en cuanto a orientación pedagógica, definición de metodologías, asignaturas y contenidos, sujetos a unos lineamientos generales y unos indicadores de logros trazados por el Ministerio de Educación Nacional (artículos 78 y 79, título IV). Para ello, “El Estado deberá atender en forma permanente en los factores que favorezcan la calidad y el mejoramiento de la educación; especialmente velará por la cualificación y formación de los educadores, la promoción docente, los recursos y métodos educativos, la innovación e investigación educativa, la orientación educativa y profesional, la inspección y evaluación del proceso educativo”, (artículo 4, título I).

De acuerdo con estos planteamientos es comprensible que con la promulgación de la Ley General de Educación, a las Instituciones Educativas y maestros se les brindó la posibilidad de adoptar nuevas dinámicas en cuanto a la organización y administración de la escuela, como también en el diseño, ejecución y evaluación de sus prácticas pedagógicas. Es decir, que con base en unos lineamientos generales para el área y con fundamento en sus conocimientos y experiencias, los maestros, deben formular sus planes y proyectos de trabajo académico, que respondan, lógicamente, a las “expectativas sociales, culturales, éticas y morales de la familia y la sociedad”, (artículo 104, título VI). En correspondencia con lo anterior, la Ley 115, establece como finalidades formar a un educador de la más alta calidad científica y ética, desarrollar la teoría y la práctica como parte fundamental del saber del educador y fortalecer la investigación en el campo pedagógico y en el saber específico, etc. (artículo 109, título VI).

Por lo anterior, se considera importante delimitar este estudio en el período comprendido entre 1994 y 2008, pues se supone que la Ley General de Educación, que ha marcado un hito en la historia de la educación colombiana, sobre todo por haber sido producto de un proceso de construcción colectiva del mismo magisterio, acorde con los cambios planteados por la constitución de 1991, ha debido generar cambios sustanciales tanto en las concepciones como en las metodologías inherentes a las prácticas de enseñanza de los maestros, en contraste con las experiencias anteriores a dicha ley.

Bajo estas consideraciones, se espera que una revisión del estado del arte de las prácticas de enseñanza de la lectura y la escritura a nivel mundial, latinoamericano y colombiano, permita comprender y evaluar cualitativamente las concepciones y metodologías aplicadas por los maestros de lengua castellana en el contexto de las Instituciones Educativas de la ciudad de Montería.

Una pesquisa sobre organizaciones, redes, artículos, investigaciones y autores, respecto de las prácticas de enseñanza de lectura y escritura en el contexto español, latinoamericano y colombiano, evidencia una preocupación existente a nivel general sobre la necesidad de formar lectores autónomos, capaces de comprender y escribir de manera competente diversos tipos de textos, como los que circulan en la vida social, según lo exige el cúmulo de información a que se enfrentan los individuos comunes y corrientes en el diario vivir. Al mismo tiempo, y conexo a lo anterior, se plantea la necesidad de formar maestros de lenguaje competentes, es decir, que conozcan el funcionamiento de la lengua, que tengan buena formación pedagógica y didáctica, contextualizada, que comprendan los procesos de adquisición y desarrollo de la lengua en el niño, y que se reconozcan como lectores y escritores que tienen como función formar nuevos lectores y escritores para un mundo globalizado.

1.1.1. Prácticas de lectura y escritura en España

1.1.1.1. Organizaciones que promueven el desarrollo de la lectura

Uno de los planes españoles que, tal vez, aglutina el mayor número de instituciones y organizaciones privadas, sin ánimo de lucro y gubernamentales (más de un centenar) alrededor de proyectos tendientes a desarrollar competencias lectoras, es el (Plan de Fomento de la Lectura [PFL], 2001), auspiciado por el Ministerio de Educación, Cultura y Deporte de España. Este plan nacional, desarrollado desde el año 2001 hasta 2004 en su fase inicial, constituye una de las líneas fundamentales de la política del Gobierno en materia cultural, reconociendo la gran importancia que tiene la lectura como herramienta

básica para el aprendizaje y la formación integral del individuo, y como principal vía de acceso al conocimiento y la cultura. Al respecto se afirma que el valor de la lectura es insustituible. Sin ella no es posible comprender la información contenida en los textos y asimilarla de un modo crítico. La lectura estimula la imaginación y ayuda al desarrollo del pensamiento abstracto. En la actual sociedad de la comunicación, caracterizada por la sobreabundancia de datos, la lectura comprensiva tiene un papel clave para convertir la información en conocimiento. (PFL, 2001)

El propósito esencial de esta iniciativa es el de potenciar los instrumentos que faciliten la mejora de los hábitos de lectura, especialmente entre la población infantil y juvenil, considerando la lectura como una herramienta básica del aprendizaje; convertir la lectura en un asunto de interés general presente en la vida cotidiana de la sociedad y promover la participación, la colaboración y el desarrollo de iniciativas propias por parte de otras administraciones y de la sociedad, y se configura en torno a cinco ejes de actuación: elaboración de instrumentos de análisis para conocer la realidad de la lectura, las bibliotecas y las librerías en España; programas de fomento del hábito lector dirigidos a la población escolar en los centros educativos; proyectos de potenciación de las bibliotecas públicas como centros de fomento de la lectura; acciones en medios de comunicación y actividades de animación a la lectura. (PFL, 2001)

Como se ve, en España, este Plan de Fomento de la Lectura, adquiere la dimensión de política pública, y su ejecución no corresponde sólo a la escuela y a los maestros de lengua sino a organizaciones e instituciones de diversa índole de todo el País. Lo que quiere decir que en España, el tema de las prácticas de enseñanza de la lectura y la escritura se asume como parte fundamental del desarrollo de la cultura y de la ciencia, si se tiene en cuenta que ambos procesos son básicos para el progreso de los estudiantes en todas las áreas del conocimiento, desde primaria hasta el nivel postgradual.

Otras organizaciones destacables para el fomento de la lectura y la escritura en España son:

Fundación Germán Sánchez Ruipérez, (s.f.), dedicada a la promoción del libro, la biblioteca y la lectura para contribuir a la formación de una sociedad democrática, celebra cada año las Jornadas de bibliotecas infantiles, juveniles y bibliotecas escolares, en su Centro Internacional del Libro Infantil y Juvenil de Salamanca, con el objetivo de tratar de difundir las nuevas líneas de reflexión y las iniciativas prácticas que se están llevando a cabo en el terreno de la lectura y las bibliotecas, dando a conocer tanto experiencias

nacionales como internacionales, principalmente realidades europeas y americanas. Otro objetivo, de índole más pragmática, pretende que la exposición de esas experiencias y los debates generales en torno a ellas aporten a los participantes ideas aplicables al desarrollo cotidiano de su labor profesional.

Plan de Fomento de la Lectura de Extremadura (s.f.): Creado por la Consejería de Cultura de la Junta de Extremadura en el 2002, tiene como objetivo principal fomentar la lectura en el ámbito territorial de la Comunidad Autónoma de Extremadura para elevar el nivel cultural de los extremeños, a través de los programas necesarios para la promoción y fomento de la lectura. El PFL ha desarrollado programas de tanta magnitud como la coordinación del Primer Congreso Nacional de la Lectura. Al respecto, dentro de un proyecto a mediano y largo plazo, su efecto ya se deja sentir: la encuesta de Hábitos de Lectura de Precisa Research (2004) elaborada en diciembre de 2004 indica un crecimiento de 2 puntos respecto a los índices de lectura del año 2003, y la que se cerró en diciembre de 2005 presenta un crecimiento de más de diez puntos de los lectores habituales en Extremadura”.

Se considera importante tener en cuenta estos proyectos, aunque no se refieren directamente al tipo de prácticas que se realizan para la enseñanza de la lectura y la escritura, por cuanto permiten establecer la dimensión del problema de la lectura, que no es sólo local ni regional, sino mundial. Además, sirve de referente para comprender que la preocupación por el mismo ha generado múltiples acciones, que según se muestra en el caso español, deben ser acciones de conjunto y asumidas como políticas institucionales y gubernamentales.

1.1.1.2. Concepciones sobre prácticas de enseñanza de lectura y escritura en España

A continuación se describen algunos fundamentos conceptuales y didácticos relacionados con las prácticas recientes de enseñanza de la lectura y la escritura en España, a la luz de dos autores e investigadores bastante conocidos en el contexto latinoamericano: Carlos Lomas y Anna Camps. La revisión permite ver cuáles son las tendencias actuales en ese campo en el entorno europeo, además de brindar una aproximación a las características del profesorado de lengua materna en los niveles de educación básica y media.

En la presentación del libro “El enfoque comunicativo de la enseñanza de la lengua” (1998), compilado por Lomas y Osoro, se lee:

La reforma de la enseñanza iniciada ahora en nuestro país no debe suponer tan sólo un cambio formal de las estructuras y etiquetas del sistema escolar anterior sino, ante todo, una nueva visión de los procesos de aula y, en consecuencia, el principio de una reflexión cooperativa entre los enseñantes que les permita comprender de forma crítica el sentido del trabajo práctico que realizan en la escuela. Sólo a partir del conocimiento de los diversos factores que inciden en el desarrollo psicoevolutivo de los alumnos y de las alumnas, y de su repercusión en el diseño de los procesos de enseñanza y aprendizaje en las aulas, así como una comprensión cabal de las determinaciones de orden socioeconómico y cultural que condicionan y consagran el desigual acceso de unos y otros a los saberes escolares, es posible imaginar y entender la metáfora del enseñante como un *investigador en la acción* educativa, capaz de someter a continua revisión los presupuestos de su labor docente (p, 9)

El planteamiento anterior supone repensar la educación como sistema, y reformular la escuela y sus procesos internos, y frente a esto, repensar también al maestro, entendiéndolo no como un práctico irreflexivo, sino como un indagador permanente de sus prácticas de enseñanza, en relación con los contextos socio-culturales en que le corresponda desempeñarse. Se infiere entonces que la reflexión, según sugiere el texto de Lomas y Osoro, ha de centrarse en tres elementos básicos: la escuela como institución, el aula como espacio de intercambio democrático de saberes, y el maestro como sujeto autocrítico, investigador y trabajador de la cultura.

Estaremos de acuerdo, dice Lomas, “en que asistimos a una auténtica *reconversión profesional* del profesorado, lo cual implica contrastar críticamente las destrezas prácticas de los docentes con los resortes teóricos en que se fundamentan” (Lomas y Osoro, 1998, p. 10). Según esto, habría que profundizar, a través de investigaciones rigurosas, sobre lo que saben los maestros para su hacer (concepciones), cómo aplican su saber en las aulas (metodologías), y dónde y con quiénes realizan sus acciones (contextos). Frente a lo anterior, se plantea un nuevo marco curricular para la formación del profesorado que permita soslayar las rutinas pedagógicas basadas en concepciones inveteradas del lenguaje y de la enseñanza que, en últimas, no conducen a nuevas dinámicas educativas, sino a la mera intuición e improvisación.

En ese marco, es notorio el giro que se adopta en la reforma educativa respecto de la enseñanza de la lengua y la literatura. La tendencia es “atender a la mejora de las capacidades expresivas y comprensivas del alumnado y al desarrollo de las competencias

comunicativas de los usuarios de la lengua” (Lomas y Osoro, p. 10). Esta orientación comunicativa y funcional se aleja de la tradición gramaticalista descriptiva de la enseñanza de la lengua, privilegiando, por el contrario, los usos verbales y no verbales de los estudiantes en situaciones reales y auténticas de comunicación. Al respecto se afirma lo siguiente:

En las últimas décadas, la evolución de las ciencias del lenguaje y de otras disciplinas del lenguaje se orientan cada vez más al análisis de las formas discursivas que encarnan los usos comunicativos, a la consideración de las variables culturales que condicionan y determinan el significado social de esos usos y al conocimiento de los procesos cognitivos implicados en la comprensión y producción de los mensajes. (Lomas y Osoro, p. 10)

Se observa entonces una tendencia hacia un trabajo discursivo y funcional que privilegia los usos verbales y no verbales del lenguaje en situaciones contextuales reales, lo que ayuda a explicar el concepto de enseñanza de la lectura y la escritura como prácticas socioculturales o sociohistóricas. Esta es una tendencia ya generalizada en el ámbito latinoamericano, como se verá más adelante con autores como Martínez, Rincón, Pérez, Jolibert, entre otros. Igualmente se insiste en la formación de formadores de lengua que adopten una pedagogía de la lengua de carácter funcional y social, apoyadas en las tendencias actuales que, para tal efecto, señalan las ciencias del lenguaje como la psicolingüística social, las teorías cognitivas, la sociolingüística, la antropología lingüística y cultural o la etnografía de la comunicación, etc. En suma, un docente competente: lector, escritor y conocedor de los procesos de adquisición y desarrollo del lenguaje.

Anna Camps (s.f.), por su parte, registra dentro de sus múltiples investigaciones un trabajo muy interesante referido a la elaboración de “un modelo para la producción de un texto escrito desde un enfoque sociocognitivo, pragmalingüístico y didáctico” (Presentación, parra 3), cuyas actividades se centran en:

Revisión bibliográfica sobre las teorías relacionadas con la enseñanza aprendizaje de la escritura, considerando el contexto en el que se ha de insertar la enseñanza y el aprendizaje de la escritura en la Educación Obligatoria.

Elaboración de un documento que reúne los trabajos de reflexión sobre enseñanza aprendizaje, marco social e institucional en donde se insertan los procesos de escritura. (los subrayados son nuestros)

Como se ve, Camps considera tres elementos muy importantes para el trabajo sobre la escritura en la Educación Obligatoria. Por un lado, se asume un enfoque conceptual sociocognitivo, pragmalingüístico y didáctico (bastante actual y generalizado) que orienta la revisión de teorías sobre escritura; por otro, considera un aspecto interesante a tener en cuenta en el trabajo didáctico sobre escritura en la escuela: el contexto en que se ha de insertar la enseñanza de la escritura; y por último, los trabajos de reflexión sobre enseñanza aprendizaje, que tienen que ver con el aspecto metodológico. Estos planteamientos recogen tres elementos centrales objeto de esta investigación: concepciones (teorías, enfoques, conocimientos), metodologías (experiencias de enseñanza y de aprendizaje y reflexión sobre las mismas), y contexto (enseñanza de la escritura en la educación obligatoria).

Este importante proyecto de Camps comprendió dos etapas: una (2002-2003) centrada en alumnos de cuarto curso de educación primaria, bajo el título “Los procesos de escritura y el texto expositivo en la mejora de la competencia escrita de estudiantes de 4º de la ESO”. Otra fase (2005-2006) centró su estudio en estudiantes de 4º de secundaria, con un proyecto similar al anterior. Los objetivos de dichos proyectos se sintetizan así:

Analizar las prácticas educativas de los profesores en lo que a didáctica del texto se refiere: libros de texto, material didáctico, actividades, temas, concepción de escritura por parte del Centro, actitudes de los alumnos y profesores respecto de la escritura, relación con el PEC (Proyecto Educativo de Centro), con la PGA (Programa Central de Aula) y con el PCC (Proyecto Curricular de Centro).

Analizar las características de la competencia textual de los alumnos de dichos cursos respecto de los textos escritos de tipo expositivo.

Analizar las características de las producciones escritas de esos estudiantes tras realizar una serie de actividades propuestas por el equipo de investigación.

Diseñar un modelo de intervención para la mejora de la competencia textual escrita.

Aunque no se explicitan los resultados de esta experiencia, en la página citada arriba, sí se considera tener en cuenta, como antecedente, esta orientación investigativa de Anna Camps, por cuanto muestra la tendencia actual hacia la asunción de un tipo de investigación en terreno, es decir, en el aula y en la escuela, con participación reflexiva de equipos de docentes y de la Institución Escolar en su conjunto. Orientación tendiente a indagar las “prácticas de enseñanza” de los maestros de lenguaje (reflexionándolas), para luego proponer transformaciones a las mismas.

Por otra parte, es importante registrar, de esta investigación, el sentido de trabajo en red que viene promoviendo Anna Camps, a través de la “Red de Cooperación Interinstitucional de carácter Internacional”, con la cual tienen contacto algunas universidades colombianas:

Universidad del Quindío, a través de su grupo de investigación DiLeMa (Didáctica de la Lengua Materna); Universidad de Nariño, con el Grupo de Investigación en Argumentación (GIA). Además de lo anterior, Camps, forma parte del proyecto “Escribir en la escuela”, creado por la Subdirección de Lectura y Escritura del Centro Regional para el Fomento del Libro en América Latina y el Caribe, cuyo propósito es dar a conocer proyectos y programas para el mejoramiento de las prácticas de escritura en el aula. (Camps, parra 15)

1.1.2. Prácticas de lectura y escritura en Latinoamérica y Colombia

1.1.2.1. Organizaciones que promueven el desarrollo de la lectura y la escritura

En América Latina existen muchas organizaciones, redes, investigadores, eventos y publicaciones que han cobrado bastante fuerza en los últimos años, y que han vinculado a la mayoría de los países del área en acciones múltiples encaminadas a suscitar reflexiones y propuestas importantes en el campo de la didáctica de la lectura y la escritura, como también en aspectos relacionados con la formación de maestros de lenguaje. Por lo anterior, en este apartado, se hace una breve reseña de algunos de ellos, no los más importantes, sino, tal vez, los más recientes, para dar cuenta de las tendencias y tensiones actuales en ese campo. Veamos:

Red de formación docente de América Latina y el Caribe. Creada en Chile en 2003, encaminada al reconocimiento del papel fundamental del docente y de su formación en la promoción de los cambios educativos que demanda el desarrollo integral de los pueblos de esta región. Las memorias del Segundo Encuentro de esta Red se recogen en el libro “El desafío de formar los mejores maestros”. (2004)

Los objetivos de ese encuentro se resumen entre líneas así: aportar a la reflexión sobre el desarrollo académico de los profesores de las instituciones formadoras de maestros, intercambiar experiencias respecto al desarrollo del profesorado, fortalecer la red de formación docente, y profundizar en el conocimiento sobre la formación inicial y en ejercicio de los docentes de la región, mediante estudios realizados por el Instituto de Educación Superior para América Latina y el Caribe, IESALC, así como por la Oficina Regional de la UNESCO para América Latina y el Caribe OREALC, y el programa PROEDUCA/GTZ-Perú. (El desafío de formar los mejores maestros, 2004)

Las conclusiones del II Encuentro dejaron al descubierto varias tensiones por las que pasa en la actualidad la formación docente en la Región. Una de ellas es la que se genera entre saberes disciplinares específicos y la formación pedagógica y didáctica, que implica además el sentido ético y social de las nuevas generaciones de maestros.

Red latinoamericana para la transformación de la formación docente en lenguaje, fundada en Chile en 1994 por Josette Jolibert con el apoyo de la UNESCO. La sede actual está en Colombia bajo la coordinación de la profesora Gloria Rincón Bonilla, de la Universidad del Valle. Esta Red, con subsedes en más de ocho países latinoamericanos, promueve, de manera permanente, eventos de formación de maestros de lenguaje, estimula la investigación y la innovación en este campo y registra sus resultados en publicaciones periódicas. Es tal vez la organización investigativa que más ha influenciado en los últimos años la formación de maestros de lengua castellana, con una concepción sólida tanto pedagógica como del lenguaje. Un texto de referencia sobre esta red es “La formación docente en América Latina” (2001).

Entre los días 27 al 29 de septiembre de 2007 se realizó en Cali el VI Taller latinoamericano para la transformación de la formación docente en lenguaje, el I Coloquio latinoamericano de didáctica del español como lengua materna, las lenguas extranjeras y la literatura y, III Encuentro de didáctica de la literatura. Estos espacios académicos han facilitado “compartir reflexiones y recontextualizaciones sobre la enseñanza del lenguaje, de la lectura y la escritura (...), desde la óptica de los procesos de formación docente – inicial o continua- llevados a cabo por instituciones de educación superior o por grupos y/o redes de investigación-acción, entre los países participantes (Chile, Colombia, Argentina, Perú, Venezuela, México)” (Resumen de Ponencias, 2007). Se busca con estos eventos “poner en evidencia las concepciones didácticas desde las que los maestros y maestras –de diversos niveles- orientan su quehacer docente, es decir, la reflexión y teorización sobre las prácticas pedagógicas”..., (el subrayado es nuestro). La información completa sobre los trabajos presentados en estos eventos se encuentra en el libro electrónico “Perspectivas sobre la enseñanza de la lengua materna, las lenguas y la literatura” (2007).

Red colombiana para la transformación de la formación docente en lenguaje. Coordinada actualmente por el docente investigador Mauricio Pérez Abril, realiza cada año un coloquio y un encuentro de maestros de lengua castellana y literatura en que se socializan las experiencias investigativas de los docentes vinculados a dicha red. Existen publicaciones muy importantes de los resultados de investigación de los integrantes de esta organización, dentro de las cuales se destaca, como fuente de consulta importante, “La didáctica de la lengua materna- estado de la discusión en Colombia”. Este libro recoge 22 artículos de las ponencias presentadas en el Primer Seminario y Coloquio sobre Didáctica de las Lenguas y La literatura (2005).

Las experiencias antes citadas tienen como objetivo común y prioritario favorecer el trabajo en equipo entre docentes del área de lengua materna, con el fin de mejorar la calidad de los

procesos de enseñanza y de aprendizaje, y por ende, mejorar las competencias comunicativas de los estudiantes, que es una de las principales preocupaciones de las escuelas públicas de la Región y del País.

Proyecto: Escribir en la escuela (s.f.) implementado por la Subdirección de Lectura y Escritura del Centro Regional para el Fomento del Libro en América Latina y el Caribe (CERLALC), “tiene como propósito apoyar a la entidad en su tarea de orientar a los gobiernos en la definición y aplicación de políticas y programas que ayuden a la escuela en su tarea de formar usuarios plenos de la lengua escrita”.

El objetivo central de este proyecto consiste en “conformar una comunidad de docentes, expertos e instituciones que, desde los países miembros y de manera colectiva, trabajen en el análisis de las prácticas de escritura en instituciones educativas, para producir alternativas frente a problemáticas comunes. Esta comunidad también tendrá como tarea producir orientaciones para las políticas públicas en este campo”. (Escribir en la escuela, parra 7)

El proyecto en mención se ha dado a la tarea de “consultar sobre experiencias innovadoras de escritura, dirigida a 246 fuentes ubicadas en los 20 países miembros del Centro”. Hasta la fecha, dice el documento, se registran en la página web del proyecto 54 experiencias provenientes de Argentina, Bolivia, Brasil, Colombia, Chile, España, México, Perú y Venezuela, dentro de los cuales Colombia cuenta con el mayor número de trabajos (27), seguido de Argentina (16).

Por otro lado, en la página de COLCIENCIAS se registran 214 grupos de investigación en educación, 16 en Letras y 28 en Lingüística. Entre estos últimos sólo un grupo corresponde al área de lengua y literatura que se relaciona con la temática de este proyecto. Se titula “Enseñanza del Lenguaje” y está dirigido por el doctor Jesús Alfonso Cárdenas Páez, docente de la UPN. El grupo en referencia tiene las siguientes líneas de Investigación:

- a) Comunicación y didáctica del lenguaje
- b) Didáctica de la escritura
- c) Didáctica de la lectura
- d) Estudios discursivos y didáctica del lenguaje
- e) Pedagogía y didáctica de la literatura
- f) Pedagogía y didáctica del lenguaje.

El grupo tiene 25 proyectos realizados y 219 productos.

En el Departamento de Córdoba, también se han realizado algunos intentos en relación con la conformación de una Red de Docentes de Lenguaje. La primera idea surgió a partir de la implementación del Programa de Actualización de Docentes al servicio del Estado en el área del Lenguaje, convenio Fondo MEN-ICETEX-Universidad de Córdoba (Doria, 1999), que brindó actualización a trescientos docentes de básica primaria de ocho municipios del Departamento de Córdoba, con una metodología de trabajo en equipo, y con un enfoque textual y contextual de la enseñanza del lenguaje.

De la evaluación de este programa, surgió el compromiso de seguir apoyando el proceso de formación y actualización de docentes del área de lenguaje, desde la Universidad de Córdoba. Entonces, se creó el proyecto “Investigación pedagógica en el aula a partir de una red de reflexión permanente sobre enseñanza del lenguaje en la educación básica primaria del Departamento de Córdoba” (Doria, 2001). Este proyecto, avalado por el Centro de Investigaciones de la Universidad de Córdoba (CIUC), según convocatoria de 1999, fue ejecutado entre enero de 2000 y Junio de 2001, en los municipios de San Pelayo, Purísima, Canalete y Puerto Escondido, con una muestra de 10 docentes por municipio (cuatro Grupos Red).

Estas dos últimas experiencias, dado sus excelentes resultados en cuanto a la comprensión de los docentes de la necesidad de asumir un enfoque pedagógico y metodológico para el trabajo en el aula (Grupos de Estudio Trabajo), la elaboración y aplicación de propuestas metodológicas autónomas y los desarrollos logrados por los niños en lectura y escritura, se constituyeron en el aliciente fundamental para implementar un proyecto de mayor envergadura en relación con el desarrollo de la lectura y la escritura en escuelas públicas del Municipio de Montería y del Departamento de Córdoba: Red de docentes de lenguaje para el desarrollo de la lectura y la escritura, mediadas con tecnologías, en la educación básica (Doria, 2006). Este proyecto se realizó durante dos años (julio de 2004 a julio de 2006). Los resultados muestran que los docentes de lengua castellana no tienen criterios pedagógicos ni didácticos claros para orientar un proceso de enseñanza y de aprendizaje con calidad, pero que a partir de la conformación de grupos de estudio y de reflexión-acción se puede avanzar en la actualización de éstos y mejorar los procesos de comprensión y producción de textos de los estudiantes, mediante la formulación y ejecución de propuestas didácticas innovadoras.

A partir de estos proyectos, se estimuló y se generalizó la idea de constituir la Red de Docentes de Lenguaje del Departamento de Córdoba, que se consolidó con la realización del Primer Encuentro de la Red Colombiana para la Transformación de la Formación Docente en Lenguaje – Capítulo Córdoba, realizado en la Escuela Normal de Lorica, durante los días 6 y 7 de abril de 2006.

En los trabajos presentados en ese evento (19 ponencias), se evidencia, por un lado, un gran interés de los docentes de lenguaje por transformar e innovar sus prácticas educativas, tendientes a lograr mejores resultados en las competencias comunicativas de sus alumnos, lo cual es absolutamente tanto legítimo como importante; por otro, se observa un bajo nivel conceptual en los trabajos, es decir, no hay solidez en las concepciones pedagógicas y lingüísticas que soportan las propuestas didácticas, además de muchas debilidades en lo metodológico y en la sistematización de las experiencias.

A partir de esa conclusión se generó la idea de este proyecto de investigación, con el objetivo de conocer las concepciones y metodologías de los docentes de lengua castellana, asociadas a las prácticas de enseñanza de la lectura y la escritura en el contexto de las Instituciones Educativas de la ciudad de Montería, bajo la consideración de que la investigación acción posibilita a los grupos de docentes de las escuelas reflexionar, en terreno, sus prácticas educativas para luego profundizar desde la teoría y proponer, más adelante, transformaciones fundadas tanto en lo conceptual como en lo metodológico, acorde con los contextos donde haya que aplicarlas.

1.1.2.2. Concepciones sobre prácticas de enseñanza de lectura y escritura en América Latina y Colombia

Ha transcurrido ya más de una década desde cuando los investigadores sobre enseñanza del lenguaje y la literatura en América Latina han agitado las reflexiones y propuestas de trabajo, al igual que el tema de la formación de docentes de lengua, con base en una concepción textolingüística y discursiva, que rebasa la tendencia de enseñanza de la lengua basada en la norma, para dar paso a un modelo de aprendizaje que privilegia los usos que los sujetos sociales hacen de su lenguaje en situaciones concretas y auténticas de comunicación. Últimamente el giro conceptual se ha centrado más en lo discursivo, atendiendo a que los enunciados de los interlocutores que se comunican no corresponden a oraciones o frases que se construyen con fundamento en el conocimiento de unas reglas lingüísticas, sino a unos propósitos de los hablantes, que comprometen sus competencias cognitivas, sus formas de ver y comprender el mundo y su cultura, es decir, desde una perspectiva sociocultural.

En esta línea se inscriben los trabajos recientes de investigadores como María Cristina Martínez, directora de la Cátedra UNESCO para la lectura y la escritura en América Latina, quien actualmente está planteando una propuesta educativa discursiva e interactiva que busca “una coherencia entre una teoría del lenguaje y una teoría del aprendizaje y la

incidencia de esta relación en la práctica pedagógica” (Martínez, 1999, p. 1). Según la propuesta de esta autora, “los esquemas cognitivos son el resultado de generalizaciones motivadas por el intercambio verbal” (p. 3) que se materializa en el discurso, en que el enunciado viene a ser como la unidad de interacción o de contacto entre interlocutores que se comunican. Por eso, dice Martínez, “si la educación desea realmente incidir en (...) un mayor acceso al conocimiento y en una mayor calidad y equidad, es necesario trabajar a nivel de los discursos, cuyo énfasis se centra en los procesos de lectura y escritura”. (p.5)

Otra investigadora del tema de lectura y escritura en América Latina, que ha ejercido gran influencia con sus experiencias de investigación – acción colectiva en muchos investigadores, desde la fundación de la “Red latinoamericana para la transformación de la formación docente en lenguaje” (Chile, 1994), es Josette Jolibert. Sus trabajos están basados teóricamente en los aportes de las teorías constructivistas de aprendizaje significativo, de la psicolingüística y de la lingüística textual. “El aporte de Jolibert tiene como último objetivo que el niño encuentre placer en ‘interrogar y producir textos escritos’, lo que contribuye al desarrollo auténtico de la comunicación y la realización personal” (Jolibert, 2002). De esta autora son clásicos los libros “Formar niños lectores de textos” y “Formar niños productores de textos”.

Desde la red latinoamericana, Jolibert, ha insistido en la construcción de la didáctica (sobre todo la didáctica de la lengua) como campo propio, como campo de acción y de investigación. Así lo ratificó recientemente en una de sus intervenciones en el VI Taller latinoamericano de la red para la transformación de la formación docente en lenguaje y I Coloquio latinoamericano de didáctica de la lengua materna, las lenguas extranjeras y la literatura, realizados en Cali en septiembre de 2007.

En esa misma línea de pensamiento se ubican investigadores como Gloria Rincón y Mauricio Pérez Abril, para quienes las prácticas de lectura y escritura aún están asociadas a un sistema de normas y prerrequisitos que, según Pérez (2007) se han constituido en una especie de fantasma en las prácticas de enseñanza de lectura y escritura en los niveles iniciales de escolaridad. “Podríamos decir que esas ideas se han convertido en imaginarios y concepciones muy arraigadas entre docentes, padres de familia, incluso al interior de los programas de formación de licenciados” (Pérez, p. 10), afirma este autor. Tales prerrequisitos, considerados como obstáculos para la construcción de la lengua escrita en el niño, se resumen en lo siguiente: el niño debe dominar el trazo antes de iniciarse en la escritura, debe identificar y dominar la segmentación de palabras en fonemas, se debe seguir la secuencia progresiva que va del fonema al texto y, se debe esperar a que el niño cumpla los seis años para iniciar el proceso de escritura. Frente a lo anterior, Pérez Abril toma posición apoyado en las ideas de Vygotski, Piaget y Ferreiro, en el sentido de que los

niños intentan hipótesis de lectura y escritura, y toman la lengua escrita como objeto de reflexión desde mucho antes de ir a la escuela (Pérez, 2007).

También coinciden Pérez y Rincón en que la lectura y la escritura, bajo una concepción discursiva del lenguaje, se asuman como prácticas sociales, indicando además que los usuarios de la lengua adquieran conciencia sobre esas prácticas, en el marco de una perspectiva interactiva del aprendizaje y de la enseñanza, entendida esta última como “una práctica de naturaleza social, intersubjetiva y cultural” (Pérez, 2007). Y más adelante afirma: “cuando hablamos de prácticas sociales de escritura nos referimos a situaciones de interacción en las que la escritura y los textos cumplen funciones concretas; se escribe para algo, para alguien, para que pase algo”. (p. 35)

Las ideas hasta ahora planteadas son compartidas por la gran mayoría de investigadores sobre enseñanza de la lectura y la escritura tanto en el contexto colombiano como latinoamericano, así se evidencia en las publicaciones y memorias de los eventos (abundantes y de buena calidad) que se vienen realizando año tras año en el entorno de América Latina.

A pesar de lo anterior, la enseñanza y aprendizaje, de la lengua materna, es decir, su didáctica, sigue siendo un tema en cuestión, bastante polémico, sobre todo si se entiende que no es fácil trascender un esquema didáctico tradicional, arraigado en una concepción del lenguaje de corte conductista y gramaticalista, empeñada en dar prioridad a la enseñanza de los componentes de la lingüística estructural y descriptiva (fonético, fonológico, sintáctico, semántico y morfológico), descuidando el sentido de los usos del lenguaje en la interacción social-comunicativa (Doria, 2006). De ahí la importancia de seguir investigando sobre las prácticas de enseñanza de la lectura y la escritura en la escuela, sobre todo en lo que corresponde a las prácticas de los maestros, relacionando aspectos como las concepciones de éstos, las metodologías que aplican y los contextos en que ejercen su actividad de enseñanza.

1.2. MARCO TEÓRICO CONCEPTUAL

1.2.1. Las prácticas de enseñanza y la formación del ser humano

El tema de prácticas de enseñanza que aquí se plantea no se entiende sólo como el hacer de los maestros en el aula, en su contacto directo con los alumnos, es decir, una práctica operativa, sino, como prácticas sociales aplicadas en contexto, desde una visión más amplia y compleja que relaciona contexto situacional (conjunto de subsistemas semánticos

asociados a un hecho particular) y contexto social (constelación de significados que conforman la cultura). Esto implica una postura ideológica crítica y política del maestro, es decir, una aptitud y actitud de compromiso con los procesos de formación del ser humano en cuanto a ser lingüístico, social y cultural. En consecuencia, las prácticas de enseñanza, además de la relación cotidiana docente-alumno, suponen otras interacciones, disposiciones, comportamientos, estrategias e ideologías correspondientes a los entornos cerrados y abiertos de la escuela.

Las prácticas de enseñanza se asumen, en este trabajo, no como simples acciones rutinarias, aunque bien intencionadas, de transferencia de conocimientos de un sujeto a otro, sino como prácticas formativas que implican las maneras de pensar y de hacer, crítica y reflexivamente de los maestros, en un contexto que vincula lo cognitivo y lo sociocultural, con el fin de transformarse y transformar a los demás. En este caso, el maestro se reconoce no como enseñante, sino como formador de sujetos sociales, como trabajador de la cultura, como pedagogo de la vida y de la convivencia social. Por eso, sus prácticas de enseñanza habrán de constituirse en espacios de encuentro y de diálogo tendientes a formar ciudadanos democráticos. Y en esos espacios, el ejercicio del poder no tiene cabida.

Toda práctica de enseñanza implica, entonces, tres factores esenciales: una concepción y un conocimiento claros sobre el área de conocimiento del maestro y su enseñabilidad; la apropiación de una fundamentación pedagógica y didáctica que facilite la aprehensión de lo que es enseñable y; un conocimiento consciente del contexto sociocultural en que le corresponde actuar. Se necesita, por tanto, una estrecha relación entre estos tres factores para que las prácticas sean coherentes con las realidades concretas de una población que se pretende formar.

Esa relación exige del maestro una reflexión fundada y permanente sobre sus prácticas, lo que supone otras demandas como son: actualización, documentación, crítica y autocrítica, indagación, lectura y escritura, sistematización de experiencias, intercambio y divulgación de experiencias entre pares, etcétera. Esta ruta rompe con la pasividad y el sinsentido y, por el contrario, posibilita el trabajo colectivo, colaborativo y creativo. Además, favorece la autogestión, la autovaloración y el reconocimiento del otro u otros; en suma, crea consciencia y compromiso.

De lo anterior se colige que las prácticas de enseñanza de los maestros están determinadas por las concepciones que éstos tengan sobre educación, formación, pedagogía y didáctica; enseñanza, aprendizaje y conocimiento; escuela, alumno, maestro y contexto. Según esto, las prácticas pueden seguir tres rutas o tendencias: una tendencia arraigada en la concepción tradicional de enseñar; una tendencia intuitiva del hacer, carente de reflexión;

una tendencia contemporánea, coherente con las necesidades actuales de formación del ser humano.

Según lo anterior, la escuela al igual que la familia, puede asumir, en primer lugar, una propuesta de formación centrada en la conducta, en el ejercicio del poder que aniquila las posibilidades de expresión libre del pensamiento, de proponer y de argumentar, porque el que aprende se entiende como súbdito del que enseña. En segundo lugar, la institución educativa opta por una especie de comprensión irreflexiva propia del dejar hacer y el dejar pasar que generalmente conduce al desorden, a la improvisación y al caos. La tercera ruta, por el contrario, es sistemática y sistémica, corresponde a una visión y misión de la institución escolar pensada y razonada de manera responsable y comprometida con un ideal de formación del ser humano, atendiendo a realidades y necesidades concretas de carácter sociohistórico y sociocultural.

1.2.2. Concepción de lenguaje en relación con las teorías lingüísticas y las prácticas de enseñanza

Ya se dijo antes, de manera hipotética, que las concepciones que tengan los maestros sobre su saber específico (disciplina) y su enseñanza, definen el tipo de prácticas educativas que éstos asuman en su ejercicio profesional y laboral. En este caso, vale la pena revisar algunos presupuestos teóricos que permitan comprender el tema de las concepciones. Para ello, este trabajo se apoya en los planteamientos de Lourdes Rodríguez Rodríguez en su tesis doctoral “Análisis de las creencias epistemológicas, concepciones y enfoques de aprendizaje de los futuros profesores” (2005), “que tiene como objetivo investigar las creencias epistemológicas, las concepciones de aprendizaje y los enfoques de aprendizaje de estudiantes universitarios de la Formación del Profesorado de la Universidad de Granada” (introducción, p. 8).

En este trabajo se abordan los conceptos de creencias epistemológicas (capítulo 2) y concepciones y enfoques de aprendizaje (capítulo 4), y se plantean algunas discusiones sobre ambos términos a la luz de diferentes investigadores. Al respecto dice la autora: “Uno de los problemas con que los investigadores se han encontrado a la hora de investigar el ámbito de las creencias es su definición (p.51). Y más adelante afirma: “con frecuencia se han utilizado términos que son entendidos como sinónimos de creencias: ideas, percepciones, pensamiento, teorías implícitas, concepciones, actitudes...” (p.51). A continuación, algunos conceptos sobre creencias y concepciones, de autores citados por Rodríguez (p. 52):

Rokeach (1968), “las creencias son proposiciones simples, conscientes o inconscientes, inferidas de lo que dice o hace una persona, que surge precedida por la frase ‘yo creo...’”
Sigel (1985), “las creencias son construcciones mentales de la experiencia – a menudo condensadas e integradas dentro de esquemas o conceptos – que son tenidas como ciertas y que guían la conducta”.
Klatter et al. (2001), “compromisos personales (afectivos) o de veracidad de una proposición (cognitiva), a lo largo de un continuo de evaluación (lo cual provoca respuestas consistentes)”

Respecto de concepciones, es importante señalar que “la línea de investigación fenomenográfica, desarrollada principalmente en Europa y Australia, ha enfatizado la denominada *perspectiva de segundo orden*, es decir, cómo describen las personas los distintos acontecimientos del mundo en el que viven, sus diversas interpretaciones de la realidad”, Marton, (1981 citado en Rodríguez, 2005, p.75). En este sentido, una concepción tendría que ver con las visiones de mundo de las personas, lo que implica una apropiación de su realidad en un sentido ideológico. Para el caso de esta investigación, el término concepciones se asume en esa línea de carácter cognitivo que establece vínculos entre el conocimiento y las experiencias que fluyen en las prácticas de los maestros de lenguaje. Entonces, “la importancia recae en saber cómo los sujetos piensan o conceptúan los distintos fenómenos, cómo se concibe la tarea cognitiva que se tiene a mano” (Rodríguez, 2005, 76).

Sobre el mismo concepto, Eklund-Myrskog, (1998 citado en Rodríguez, 2005, p. 77) entiende que “una concepción puede ser definida como la forma fundamental en la que la persona comprende los fenómenos del mundo que la rodea”. Entwistle et al. (2001 citado en Rodríguez, 2005, p. 77), las define como “una construcción individual fruto del conocimiento y la experiencia”, y reafirma, “las concepciones de aprendizaje derivan de los efectos acumulados de la historia educativa y otras experiencias, y tienden a ser relativamente estables y a influir en las posteriores forma de pensar y actuar”. (2005, p. 77)

Pero, si contrario a lo anterior, los maestros permanecen en una actitud de aislamiento conceptual, de distanciamiento en cuanto a las percepciones de sus prácticas, es decir, en una cultura de la inmediatez, es posible pensar que esta sea una fuerte causa de que haya poco avance hacia la renovación de dichas prácticas. De ahí que resulte importante preguntarse: ¿cuáles son las creencias, concepciones o entendimientos de los maestros acerca de sus prácticas? Así como los estudiantes tienen creencias o concepciones epistemológicas acerca del aprendizaje, lo cual determina su rendimiento académico, tal como lo demuestran muchas investigaciones, ¿será que las concepciones de los maestros sobre la enseñanza también tienen que ver con el mismo asunto?

Sobre este factor, Schommer, (1994, citada en Rodríguez, 2005, p.67), con base en una revisión de varias investigaciones sobre creencias, dice que “todos estos estudios tratan de demostrar que la educación puede mantener creencias ingenuas” e indica además que “existe un legado histórico de creencias en un conocimiento simple y cierto, impuesto por la autoridad, en campos como las matemáticas, las ciencias o el arte (...) como si a los estudiantes se les animara a ser pasivos receptores del conocimiento”. Atendiendo a lo anterior, queda la inquietud sobre cómo lograr una aproximación entre las concepciones de enseñanza de los maestros y las creencias de los estudiantes sobre el aprendizaje; un tema de largo tramo, de altas complejidades pero de mucha importancia para la investigación pedagógica.

Investigadores como Gow y Kember (1993 citados en Rodríguez, 2005, p.121) realizaron una investigación sobre la relación entre la calidad de aprendizaje de los estudiantes y las concepciones de aprendizaje de los profesores y “encontraron dos concepciones hacia la enseñanza: transmisión del conocimiento y facilitación del aprendizaje”. Dice el texto además, que “los resultados mostraron que la razón de ser de las concepciones hacia la enseñanza tenían un efecto significativo en los enfoques de aprendizaje de los estudiantes”. (2005, p. 121) Dado lo anterior, se lee, a manera de hipótesis, que “modificar las concepciones de los profesores puede ser un medio para que las concepciones de los estudiantes cambien, y en consecuencia, también sus enfoques de aprendizaje”, (p.121) pues, si los profesores piensan que el aprendizaje se basa en la acumulación de información y la enseñanza en la transmisión de la misma, el enfoque de sus prácticas de enseñanza se basará en estrategias centradas en el profesor.

Bajo estas consideraciones se plantean a continuación, de manera breve, tres corrientes relacionadas con las teorías lingüísticas, las concepciones de lenguaje y su enseñanza. Al respecto, el profesor Jaime Bernal Leongómez (1986, p. 13) en su texto Antología de lingüística textual, ha dicho que “parece haber cierto consenso al señalar que el estructuralismo, el generativismo y la lingüística textual conforman una tríada importante donde puede aglutinarse buena parte de la producción de los lingüistas de la presente centuria [s. xx]”.

Corriente estructuralista: “el estructuralismo basó buena parte de su trabajo en la dicotomía saussureana lengua-habla. Con todo, en su afán de caracterizar descriptivamente la lengua como un sistema de signos, los estructuralistas se dedicaron a elaborar una lingüística de la lengua. Poco, o casi nada, sobre la lingüística del habla” (Bernal, 1986, p. 18). Desde esta perspectiva teórica, de la década del 60 hacia atrás, el lenguaje se concibió como instrumento de comunicación, y sus desarrollos teóricos eran objeto de la lingüística

como ciencia del lenguaje, a partir del estudio de la lengua como sistema de signos, lo que conllevó, en el campo de la enseñanza, el desarrollo del sistema de normas y reglas, que dieron pie para la constitución de la gramática normativa.

Desde entonces la enseñanza del lenguaje centró su atención en la prosodia y en procesos de composición escrita y de lectura, mediante el aprendizaje memorístico de las reglas gramaticales (sintaxis, fonética, semántica, morfología), al igual que las habilidades para la expresión oral, la buena letra y la ortografía. Esta concepción normativa de la enseñanza de la lengua asumió la oración como paradigma y como unidad básica de estudio, bajo el lema “enseñar a leer y escribir correctamente”. En consecuencia, las prácticas de los maestros de lenguaje en las escuelas apuntaban hacia la explicación del sistema de reglas y de conceptos lingüísticos, con el fin de que los estudiantes comprendieran cómo funcionaba la lengua. Era una enseñanza más teórica que práctica.

Con base en este enfoque se enseñaba la lengua escrita a los niños de manera fraccionada, es decir, se iniciaba con los fonemas vocálicos y consonánticos, luego se pasaba a las sílabas, la construcción de palabras y se finalizaba con la elaboración de frases hasta llegar a la composición de textos completos. Este se constituía en un proceso muchas veces tortuoso tanto para el enseñante como el aprendiz, que incluía, con frecuencia, situaciones de premio o castigo por parte del maestro, según el aprendizaje fuera positivo o negativo. En este caso el proceso se centraba en el maestro que enseñaba, mientras el alumno era un sujeto receptivo y pasivo.

Corriente generativista transformacionalista: durante la década del 60, el estructuralismo tuvo un giro sustancial en cuanto a la concepción del lenguaje y su enseñanza, a partir de las teorías transformacional y generativista de Chomsky, (1979) cuya base conceptual, de carácter mentalista, abona gran importancia a las capacidades innatas del ser humano para generar una serie de transformaciones producto de operaciones mentales, es decir, éste es capaz de producir un conjunto infinito de oraciones a partir de un conjunto finito, por tanto, la gramática es infinita.

Según Bernal (1986, p. 18), “la corriente transformacionalista centró su enfoque en la dualidad competencia-actuación. Y tal como aconteció con el modelo precedente, dedicó la mayor parte de su esfuerzo a la presentación de una lingüística de la competencia (en términos de Chomsky, una gramática ha de caracterizar formalmente la competencia lingüística de un hablante-oyente ideal). La lingüística de la actuación nunca se desarrolló”. Por eso, el modelo de Chomsky, al igual que el estructuralismo, siguió trabajando con base en el paradigma oracional, cuyo estudio se ejercitó a partir del sistema arbóreo, para demostrar cómo se produce la generación de una secuencia infinita de oraciones. Además,

explica el sentido de estructura profunda y estructura superficial, para indicar la manera como un hablante ideal genera en su mente una multiplicidad de oraciones y de significados cuando habla, para lo cual debe tener una competencia lingüística, es decir, un conocimiento base sobre su lengua, que es lo que define su capacidad de actuación.

En el enfoque generativo y transformacional, al igual que en otros como el semanticismo y la teoría de casos, las prácticas de enseñanza de los maestros no superaron el paradigma oracional ni la intención de enseñar la norma como método para el desarrollo de la competencia lingüística de los estudiantes. También la literatura sufrió estos efectos de la norma y el canon en su aplicación al análisis de obras y la apropiación de conocimientos histórico-literarios. El estudiante, en este caso, seguía siendo un receptor pasivo de las enseñanzas del maestro, mientras en el ámbito social y cultural los medios masivos de comunicación ponían en circulación diversos modos de comunicar cuya intención no es descifrable mediante análisis lingüísticos estructurales y fraccionados.

Corriente de la lingüística textual y análisis del discurso: “El estructuralismo y el generativismo, con su análisis lingüístico centrado en la oración, dejaban de lado algunos problemas fundamentales” (Trillos, 1986, reseña, parra 1) que tienen que ver con sentidos y significados contextualizados en el ámbito cultural y social de los usuarios de la lengua. El estructuralismo saussureano, descuidó el trabajo sobre el habla, y el generativismo chomskiano la actuación, aspectos estos que tienen que ver con el uso que los hablantes hacen de su lengua en contextos específicos.

Este hecho propició que el campo de investigación comenzara a modificarse y a ampliarse. De palabras y oraciones aisladas, el interés giró hacia los textos. Se empezaron a elaborar teorías más poderosas que cualquiera de los modelos lingüísticos tradicionales, teorías que permitieran explicar hechos lingüísticos más complicados que los que puede presentar una oración. Nace así la textolingüística. Esta tiene en cuenta el texto como unidad. Luego nace la lingüística del discurso. El nivel discursivo permite observar el uso verdadero y real de la lengua. Este nivel está constituido por los actos de habla, que son los que reflejan el uso que el hablante hace de su lengua. Era necesario crear un puente que permitiera establecer contacto entre el nivel textual y el nivel discursivo. Este puente fue constituido por la pragmática y la sociolingüística. (Trillos, parra 1)

Según estas dos disciplinas, “el andamiaje de cualquier gramática no ha de cimentarse sobre meras intuiciones muchas veces ideales, sino en hechos y observaciones que demuestren clarivamente el uso verdadero y real de una lengua, manifestada en última instancia por los actos de habla – unidades comunicativas mínimas – que han de reflejar el modo como el hablante hace uso de su lengua”. (Bernal, 1986, p. 19) Desde esta perspectiva se entiende que el giro en los procesos de enseñanza de la lengua en las

escuelas es bastante grande, por cuanto el maestro ya no centrará el interés en enseñar datos y reglas lingüísticas de manera fragmentaria, sino de crear situaciones didácticas para la comprensión, por parte del estudiante, de los hechos comunicativos en el contexto situacional, social y cultural, a partir de sus propios discursos expresados en actos de habla.

En este modelo textual-discursivo, las prácticas de enseñanza y de aprendizaje de la lectura y la escritura se constituyen en prácticas significativas, reales y auténticas, realizadas sobre los materiales textuales y discursivos que circulan en la vida social de los usuarios de la lengua, y a partir de ese trabajo sistemático y permanente se asume la gramática, es decir, ya no se parte de la norma al uso, sino del uso a la norma para comprender y explicar la discursividad de los textos.

En Colombia, en la actualidad, se vienen realizando experiencias significativas en el campo de la didáctica de la lengua castellana, apoyadas conceptualmente en las teorías del discurso, que dan fundamento, a su vez, al enfoque comunicativo – significativo, que conciben al lenguaje como una construcción de significados “a través de múltiples códigos y formas de simbolizar: significación que se da en complejos procesos históricos, sociales y culturales en los cuales se constituyen los sujetos en y desde el lenguaje” (Lineamientos Curriculares de Lengua Castellana, 1998, p. 46).

Esta concepción se apoya en los planteamientos de diferentes autores como Dell Hymes, Teun van Dijk, M.A.K. Halliday, entre otros, quienes aportan orientaciones importantes, que coinciden, en relación con el desarrollo de un hablante de la lengua comunicativamente competente en el ámbito de la interacción social.

Dell Hymes, por ejemplo, acuñó el concepto de competencia comunicativa en contraposición al de competencia lingüística planteado por Noam Chomsky, concepto este que fue asumido y puesto en práctica de manera mecánica e instrumental en la enseñanza de la lengua en las décadas de 1960 y 1970, a partir del sistema de diagramas arbóreos aplicados al análisis de oraciones aisladas y descontextualizadas de la realidad del hablante - aprendiz, en ese caso.

La competencia comunicativa, por el contrario, se refiere “al uso del lenguaje en actos de comunicación particulares, concretos y social e históricamente situados”. (Lineamientos Curriculares, p. 46). Esto quiere decir que son actos comunicativos auténticos, que responden a necesidades concretas de comunicación en situaciones y circunstancias reales.

Se entiende con Hymes, que esos actos comunicativos son eventos de interacción social, de encuentro de los hablantes, mediados por un lenguaje que les permite reconocerse social,

cultural e históricamente. Entendido así, el lenguaje, no es un simple objeto de análisis mecánico, sino un elemento complejo, vivo y dinámico, que moviliza sentidos y significados entre los hablantes, lo que en términos de Halliday (1982, p. 271) se afirma: “el lenguaje es un sistema de significados: una gama de opciones semánticas de extremo abierto vinculada estrechamente a los contextos sociales en que se utiliza”.

Esta visión pragmática, supera la visión gramaticalista del lenguaje, dando preeminencia a los actos comunicativos, que se reconocen en los actos de habla, los cuales se constituyen, para este caso, en las unidades básicas de trabajo y de análisis lingüísticos.

Según Hymes, “el niño adquiere la competencia relacionada con el hecho de cuándo sí y cuándo no hablar, y también sobre qué hacerlo, con quién, dónde y en qué forma” (Lineamientos Curriculares, p. 46). Quiere decir, entonces, que el lenguaje es un elemento activo, que significa según necesidades e intereses de los hablantes, en situaciones concretas, en la interacción entre sujetos en un contexto determinado; de ahí que, “las unidades de análisis que se derivan de este planteamiento, antes que a enunciados lingüísticos, se refieren a actos de habla, inscritos en actos comunicativos reales, en los cuales los aspectos sociales, éticos y culturales resultan centrales” (Lineamientos Curriculares, p. 46). Esto está en relación directa con los planteamientos de Halliday (1982, referentes al lenguaje como:

Potencial de significado, ese recurso que el hombre y la mujer desarrollan durante y con el propósito de una interacción significativa y significativa entre sí; lo cual nos permite situar al lenguaje en cierta perspectiva, una perspectiva que podemos compartir con un niño. Un niño que aprende su lengua materna aprende a significar, construye un potencial, un potencial de acción simbólica que en gran medida va a determinar el tipo de vida que lleve. (p. 68)

En Lineamientos Curriculares de Lengua Castellana se expresa que, de los planteamientos de Hymes se derivó el enfoque semántico-comunicativo, bajo el cual se ha orientado, durante varias décadas, el proceso de enseñanza aprendizaje de la lengua, mediante el desarrollo de cuatro habilidades básicas: hablar, escuchar, escribir y leer, que también cayeron en un instrumentalismo extremo, porque los maestros se preocuparon por el saber (lo verbal), más no por el saber hacer con sentido (lo metaverbal). Ante esta falencia, se propone trascender el aspecto técnico-instrumental, “buscando que se les encuentre su verdadero sentido en función de los procesos de significación; el trabajo sobre las cuatro habilidades debe fortalecerse en función de la construcción del sentido en los actos de comunicación” (Lineamientos Curriculares, p. 47).

El concepto de significación, según entendemos, abarca lo cultural, lo sociológico y lo histórico, es decir, el contexto en que se desarrolla el sujeto. En esta dimensión significativa

es rescatable la experiencia del sujeto como hablante, su visión de mundo, su experiencia cultural, ética y estética. Al planteamiento anterior se aproxima Van Dijk (1980, 223, citado en Tobón, 2001, 167), quien señala que “todo proceso comunicativo es una relación entre dos o más personas que cuentan con elementos comunes que permiten la comprensión (...), los interlocutores comparten conocimientos sobre un conjunto de mundos reales o posibles y manejan el aquí y el ahora lógica, física y cognoscitivamente”.

En consecuencia, se entiende el hablante como un sujeto eminentemente social, en permanente interacción con el otro y con lo otro. Y en esa interacción, el lenguaje significa, permitiendo que el sujeto hablante configure su universo simbólico y cultural. Es comprensible entonces, que no existe comunicación sin significación en el ámbito de la interacción social de los individuos; “esta idea va un poco más allá de comprender el lenguaje únicamente como comunicación, es decir, como mensajes que se configuran a través de un código y que circulan a través de un canal entre un receptor y un emisor” (Lineamientos Curriculares, p. 47).

El lenguaje es un proceso biológico, psicológico y social. A través de éste, el hombre, empieza a dar sentido a su experiencia. Y en ese proceso están: la significación y la comunicación. La primera, consiste en elaborar significados en términos sémicos, y la segunda, se configura a través del acuerdo entre sujetos. En ese caso, los signos son voces de la cultura que se imprimen en discursos. Y dentro de éstos interesa mucho el sistema de signos no verbales, que es más complejo y que desarrolla el sistema de signos de la cultura (Oviedo, 2003). De ahí se infiere la importancia del trabajo con los medios en la escuela, dado que los niños están altamente influenciados por éstos, es decir, son parte de su cultura. En ese sentido, resulta oportuno el planteamiento de Halliday (1982), cuando afirma que:

El lenguaje es sólo uno de los modos en que la gente representa los significados inherentes al sistema social. En cierto sentido, éstos también están representados (es decir expresados) por el modo de andar de la gente, la ropa que usa, sus hábitos alimentarios y las demás pautas de comportamiento; en otro sentido, están representados por el modo en que la gente clasifica las cosas, por las normas que establece, y por otros modos de pensar. (p. 211)

Como se sabe, la concreción del sentido sólo ocurre en la experiencia oral y escrita. Y esta experiencia se realiza en situaciones significativas para el sujeto que habla o que escribe, porque son las voces de su cultura, es su historia. Por lo tanto, significar para comunicarse no es una actividad plana y superficial, sino un proceso complejo en que se vinculan los conocimientos y experiencias de los hablantes en el marco de la interacción social y cultural.

1.2.3. Metodología: la didáctica y las prácticas de enseñanza

La didáctica hoy es básicamente reflexión crítica sobre los procesos de enseñanza y de aprendizaje. Esto implica un proceso dialógico, de interacción entre actores con fines de desarrollar y producir conocimientos de manera flexible y autónoma, lo cual genera la posibilidad de formar seres con alto desarrollo del pensamiento, de la crítica y de la democracia.

Si la didáctica, entendida como reflexión continua sobre las experiencias de enseñanza, no es asumida por los docentes a partir de una práctica pedagógica vinculada a procesos permanentes de reflexión y de investigación en el ámbito de las escuelas, difícilmente se podrá avanzar hacia la renovación de los métodos de enseñanza, en función de la calidad educativa (Doria, 2005, p 95). Lo que, en términos de Camps et al., (s.f. parra 1), implica “considerar que el objetivo del conocimiento didáctico no es la prescripción de contenidos sobre los que trabajar en clase de lengua, ni consiste simplemente en describir lo que ocurre en ella, sino que, por el contrario, se trata de intentar comprender e interpretar la realidad de su enseñanza y aprendizaje y transformar la práctica para mejorar su aprendizaje”.

El anterior planteamiento hipotético fuerza el análisis sobre la forma como se entiende la didáctica antes y ahora, y su relación con las prácticas de enseñanza en el marco de los programas de formación de maestros.

Tradicionalmente, la didáctica, en el contexto de los programas de formación de maestros, era asumida en los currículos como una asignatura que reglaba unos métodos y unas estrategias que los docentes en formación debían aprender, como un canon, o “recetas” para el buen desempeño en el aula de clases. Lo anterior, fundamentado en conceptos con raíces etimológicas provenientes del griego que se resumen en “yo enseño”, “yo explico”, “yo instruyo” (Gómez, 1990, p. 21).

En este sentido era comprensible la función de la didáctica como adiestramiento individual para el ejercicio técnico de cada docente. El asunto consistía entonces en cómo adiestrar al futuro docente para su ejercicio profesional. Adiestramiento que generalmente tenía en cuenta tres aspectos centrales: la función docente (función magistral del enseñante), la función discente (función receptiva del aprendiz) y, los objetivos de aprendizaje (el contenido de la enseñanza). (Gómez, p. 21).

La bibliografía referida al concepto de didáctica, durante las décadas del 60 y el 70, tales como: K. Etöcker, R. Titone, L. A. de Mattos, I.G. Nérici, entre otros, muestra bastantes coincidencias en cuanto a la definición del término. Se asume, por un lado, “como doctrina

general de la enseñanza”; por otro, como ciencia o como disciplina pedagógica que tiene como objetivo específico y formal la dirección del proceso de enseñanza. Para todos los casos se referencia su función instructiva, formativa, y su carácter teórico-práctico que privilegian las técnicas de enseñanza para dirigir y orientar eficazmente a los alumnos en su aprendizaje. (Candau, 1987)

Dentro de ese contexto teórico Mattos (1967 citado en Gómez, 1990), plantea el ámbito de la didáctica integrado por cinco elementos básicos de interrelaciones e interdependencias funcionales: alumno, profesor, asignatura, métodos y objetivos. Sin embargo, al analizar el esquema de Mattos, se percibe una marcada importancia a los objetivos de aprendizaje, lo que deja ver la tendencia a formar docentes en esa dirección, es decir, para formar eficientemente a los estudiantes a través de unos métodos y de unas técnicas fijos.

Todas estas referencias aluden a una dimensión técnica de la educación en que se enfoca el proceso de enseñanza aprendizaje como una acción intencional y sistemática que trata de organizar las condiciones que mejor facilitan el aprendizaje (Candau, 1987). Según esta autora, la didáctica no debe responder solamente a la dimensión técnica, sino al conjunto de tres dimensiones: humana, técnica y política.

Desde la dimensión humana, a pesar de ser individualista y reduccionista, se considera importante recuperar el componente afectivo (Candau, 1987). Desde la dimensión técnica, se privilegia el manejo de contenidos, la adquisición de habilidades básicas, la búsqueda de estrategias, pero tratadas en íntima interacción con las variables del contexto. La dimensión político social, por su parte, sitúa las dimensiones humana y técnica en el contexto social y cultural que les corresponde. La dimensión política le da sentido a la práctica pedagógica en la medida en que permite cuestionarla, indagarla, reflexionarla, es decir, la constituye en una práctica consciente y significativa.

La didáctica, a partir de esta mirada multidimensional, tendrá en cuenta las variables internas del cómo se enseña y el cómo se aprende, y su articulación con el contexto social en que esta práctica se da. Tendrá como punto de referencia los problemas reales de la práctica pedagógica cotidiana (Candau, 1987) para que no resulte como una actividad artesanal, desvinculada de un pensamiento político acerca del hecho educativo, lo que conlleva a los docentes a mirarla sin sentido y caer, posiblemente, en el formalismo didáctico que desdeña la comprensión de la relación entre teoría y práctica, entre el qué hacer, para qué, cómo, dónde y con quién hacerlo.

Como se ve, la didáctica, actualmente no se debe asumir como una simple teoría, o como un conjunto de estrategias que se aprenden en los cursos que se ofrecen en los programas de

licenciatura. Por el contrario, la didáctica, hoy, es un asunto de propósitos colectivos, de acciones comunes y de reflexión permanente. Esto implica la constitución de un trabajo consciente, en grupo, respecto de la puesta en marcha de experiencias significativas de enseñanza, alrededor de las cuales se aglutine, en igualdad de condiciones, a diferentes actores de la comunidad educativa y del contexto sociocultural de las escuelas.

Así las cosas, se entiende que el diseño de los currículos, de los planes de estudio y de las unidades de contenidos al igual que las estrategias de enseñanza, no son un asunto exclusivo de cada maestro, sino del colectivo, de la institución educativa, en correspondencia con las características del contexto y con la concepción de hombre, de sociedad y de educación que se tenga. Serán propuestas didácticas autónomas, coherentes con el momento histórico en que se viva, y comprometidas con la transformación social de la escuela.

1.2.4. El contexto y las prácticas de lectura y escritura

1.2.4.1. Contexto

En el ámbito educativo y pedagógico, el término contexto ha cobrado gran importancia en las últimas décadas, dados los giros conceptuales y epistemológicos que se han producido atendiendo a la comprensión del hombre como ser eminentemente social, y su formación como un proceso que está determinado por factores culturales y de interacción en el campo social. En este caso, la sociología ha sido pionera y ha favorecido miradas interdisciplinarias frente al fenómeno educativo: sociología educativa, socioantropología, sociolingüística, sociocognición entre otras relaciones. Según distintas disciplinas e interdisciplinas, varía el concepto de contexto. Para el caso de esta investigación, la discusión de éste se asume con fundamento en la sociolingüística y la sociocognición, para establecer luego sus relaciones con las prácticas de lectura y escritura que se realizan en la escuela.

Antes de acudir a los lingüistas, es importante revisar la definición semántica de esta usual palabra. Según el Diccionario de la Lengua Española de la Real Academia Española, el término contexto (Del lat. Contextus) significa: 1) Entorno lingüístico del cual depende el sentido y el valor de una palabra, frase o fragmento considerados, 2) entorno físico o de situación, ya sea político, histórico, cultural o de cualquier otra índole, en el cual se considera un hecho, 3) orden de composición o tejido de un discurso, de una narración, etc. De ahí se deriva contextualizar, que significa situar en un determinado contexto.

En la definición anterior están representados dos sentidos de contexto: uno, referido al ámbito de la comunicación, sobre el cual se enfatiza en este trabajo, y otro, referido al

ámbito social y cultural, que también se tendrá en cuenta para hacer referencia al contexto de la escuela y sus actores. Pero, además de la definición anterior, cabe señalar que este término se utiliza en la vida común y corriente para referirse a múltiples aspectos. Por ejemplo, escuchamos decir con frecuencia: ese conferencista está descontextualizado, que puede referirse a que está fuera de teoría o no conoce mucho del tema o no se ha ubicado en el espacio tiempo o simplemente resulta incoherente para el auditorio. Igual referencia suele hacerse a un docente, un político, un interlocutor ocasional o en el caso de un joven adolescente cuando le dice a otro ¿qué te pasa? Ubícate.

Otros usos frecuentes se dan en el campo educativo y pedagógico. Se habla, por ejemplo, de contexto social, cultural, educativo o pedagógico; contextos de enseñanza y/o aprendizaje; contextos familiares, comunitario, escolar, etc., tal vez para hacer referencia, en la mayoría de los casos, al tipo de relaciones que se realizan en espacios físicos y temporales determinados. En fin, son bastantes los usos que se hacen del término en referencia, pero este trabajo, como se dijo arriba, se limitará, por razones obvias, a esclarecer el concepto de contexto, esencialmente, desde el campo de la comunicación. En este caso, se retoman, en primera instancia los conceptos que sobre el asunto expone con mucha claridad y precisión la lingüista Lucía Tobón de Castro, en su libro “La lingüística del lenguaje” (2001).

La autora citada hace un recorrido histórico del concepto de contexto en el campo de la lingüística, a partir de De Saussure y sus discípulos Hjelmslev y Martinet, y concluye que “la noción de contexto surgió con una connotación puramente estructural (...) se trata del llamado contexto lingüístico (o contexto gramatical)” (Tobón, 2001, p.154, referida al estudio de las oraciones en sus relaciones sintagmáticas y paradigmáticas, es decir, el contexto no tenía ninguna relación con “el mundo de la experiencia, con los valores afectivos, con los procesos cognoscitivos o con los hechos del entorno” (p.155). Esta posición, según la autora, se mantuvo hasta los años sesenta.

Frente a esa posición, surge “un segundo concepto de contexto, propuesto por quienes señalaban nuevas metas a la investigación lingüística, distinta del análisis descriptivo de la estructura de la lengua por la lengua, sin vínculos con los procesos de relación intersubjetiva o con el ambiente que la rodea” (Tobón, p. 156). En esa primera mirada se ubica la sociolingüística cuyo objeto de estudio es establecer las relaciones causales entre los hechos lingüísticos y los factores sociales que los enmarcan.

Sobre la base de la sociolingüística, según Tobón (2001, pp.156-157), se plantean varias hipótesis: para la primera (Whorf o Fishman), “la lengua como patrimonio del grupo, moralizadora del comportamiento social y portadora de la cultura”, posición que es

reconocida por la ciencia de la comunicación, especialmente por la etnografía de la comunicación (Cfr., Hymes). La segunda (Trudgil o Haugen), señala que “es preciso orientar la investigación hacia el uso de la lengua (habla), identificar la diversidad lingüística dentro de las comunidades y reconocer la influencia del contexto sociocultural sobre el cambio lingüístico”. Según la tercera hipótesis (Gright), “se trataría de hallar la covariación de la estructura social como resultado de las transformaciones ocurridas en la lengua, debido a factores sociales, culturales, de aportes étnicos, de influencias externas al grupo”. La cuarta (Chomsky) señala que “al tratar de explicar la relación causal entre la lengua y los elementos no lingüísticos que se dan a su alrededor, se aleja de las perspectivas anteriores”.

A partir de estas hipótesis se confiere una gran relevancia a la relación lengua-cultura, texto-contexto, texto-cultura, contexto lingüístico-contexto situacional, porque “si cada lengua tiene su propia organización semántica, cada cultura – en la cual está inscrita la lengua – tiene sus situaciones relevantes y específicas” (Tobón, p. 60).

Esto, dista mucho de la concepción estructuralista normativa del lenguaje, que miraba los hechos lingüísticos sólo en sus relaciones contextuales paradigmáticas o sintagmáticas, como se dijo antes, y no como, en términos de Hasan (1978, p.229 citado en Tobón, p. 159) “si un texto es un hecho social cuya primera forma de develarlo es lingüística y si constituye un puente entre el simbolismo verbal y la cultura, esto se debe a la relación entre texto y contexto comunicativo, es decir, el texto existe tanto en la lengua como en la cultura”. Entendida la cultura como “un sistema reflejo producto de la actividad mental del ser humano sobre la realidad. Por eso, la realidad humana es fundamentalmente realidad cultural” (Buxó, 83, citado en Tobón, 2001, 161). Y contexto, entendido como “un conjunto de circunstancias históricas que rodean un proceso de comunicación” (Escarpit, 1987, 124, citado en Tobón, 162).

La profesora Lucía Tobón de Castro, reconoce los avances y desarrollos conceptuales que han ocurrido desde la visión estructural gramatical hasta la concepción sociocultural del fenómeno comunicativo. Sin embargo, señala un grave error en esos desarrollos en el sentido de “ubicar en lo puramente externo las variables que entran en juego en el proceso de intelección (...) cuando en realidad las variables que dan lugar al contexto, como hecho lógico cognoscitivo, se originan desde dentro por cuanto son formas de pensamiento que se inician a partir de redes de estructuras conceptuales surgidas en la mente de los interlocutores (...)”. (p. 163)

Es decir, en cada interacción que se produce entre interlocutores que se reconocen, se genera un contexto específico, que poco o nada tendría que ver con factores externos. No

son, entonces, los elementos externos a la mente de los hablantes los que determinan la existencia de un contexto, sino el acto de comunicación mismo, que es en esencia un acto de pensamiento.

Al planteamiento anterior se aproxima Van Dijk (1980, 223, citado en Tobón, 2001, p.167), quien señala que “todo proceso comunicativo es una relación entre dos o más personas que cuentan con elementos comunes que permiten la comprensión (...), los interlocutores comparten conocimientos sobre un conjunto de mundos reales o posibles y manejan el aquí y el ahora lógica, física y cognoscitivamente”. Pero la profesora Tobón va mucho más lejos en su precisión sobre el concepto de contexto, apoyada en los estudios de la lingüística cognitiva y en el marco de la ciencia cognitiva plantea que:

Se trata de un esquema lógico-cognitivo, producto de la acción mental, en el cual se integran elementos obtenidos mediante procesos metacognitivos y/o cognitivos, procesos afectivo-emocionales, actitudes, comportamientos; en fin, todo lo que conforma el pensar y el hacer del individuo que, convertido en acto, dé lugar a una relación intersubjetiva, resultante de la participación en un proceso de intelección” (Tobón, p. 178).

Para Lucía Tobón, cognición e intersubjetividad son dos factores esenciales que definen el contexto: la cognición como proceso psicológico y lingüístico que posibilita el encuentro intelectual entre actores que se comunican, es decir que se reconocen y se entienden, que comparten saberes, experiencias, afectos y emociones, y que son capaces de dar sentido a sus interacciones de manera situada. La intersubjetividad, como “resultado de un proceso histórico de transformación de las relaciones humanas” (Tobón, p. 178) que transita de una consciencia cognitivo-instrumental [dominio-poder] a una consciencia intersubjetiva del entendimiento [entendimiento compartido]. “En este proceso de entendimiento, al actuar comunicativamente, los individuos se sirven de las interpretaciones transmitidas por la cultura que han ido construyendo en su mente, tienen en cuenta su visión del mundo objetivo que los rodea y su coparticipación en el mundo social” (Tobón, p. 179).

Desde esta postura conceptual, resulta valioso, para esta investigación, analizar, a partir de los relatos de los maestros sobre sus prácticas de enseñanza, el tipo de posibles interacciones entre maestros y estudiantes en el ambiente del aula y de la escuela; ver, por ejemplo, si hay alusiones a comportamientos y actitudes tanto de docentes como de estudiantes en relación con actos de comunicación, de entendimiento y de comprensión; reconocer en los relatos, si se establece algún tipo de relación intersubjetiva entre los actores que participan, o si, por el contrario, no se refleja ningún tipo de red interactiva entre docentes y estudiantes; captar, además, si los maestros son conscientes de la

importancia de esas interacciones e intersubjetividades en el acto de enseñar y si realmente el evento de la clase corresponde a un acto comunicativo con propósitos comunes o no.

1.2.4.2. Prácticas de lectura y escritura

Para realizar una reflexión importante sobre prácticas de lectura y escritura, es indispensable revisar conceptos clave como lectura, leer, escritura, escribir y texto, atendiendo a que éstos han venido cambiando, acorde con los avances de la ciencia, de los medios de comunicación de masas y de las nuevas tecnologías de la información. Todo esto asociado con las concepciones contemporáneas de enseñanza y de aprendizaje, generadas por las nuevas corrientes educativas y pedagógicas que permean la educación actual.

Tradicionalmente la lectura se ha entendido como habilidad o destreza para descodificar el significado de los textos (textos verbales escritos) en su nivel semántico, es decir, lo que el texto dice en su literalidad, una lectura para descifrar la letra, ajustada a reglas de carácter fonético-fonológico como la entonación y la pronunciación, en correspondencia con la puntuación de los escritos. En consecuencia, “leer bien” en la escuela, consistía en buscar una congruencia entre la forma y el significado.

Estos conceptos derivan de las definiciones clásicas de lectura (del latín *lectura*) que significa acción de leer, obra o cosa leída, interpretación del sentido de un texto. Y leer (del latín *legere*) que significa pasar la vista por lo escrito o impreso comprendiendo la significación de los caracteres empleados, comprender el sentido de cualquier otro tipo de representación gráfica, entender o interpretar un texto de determinado modo (Diccionario de la Real Academia Española, 2001). La escuela se quedó mucho tiempo en la lectura del significado de lo escrito, sin trascender al sentido de otro tipo de signos no verbales.

Hoy día, los conceptos de lectura y de leer han dado un giro sustancial desde la lingüística (comprender el significado semántico de la estructura verbal) hacia la semiótica (comprender el sentido de los signos en el ámbito de la cultura y de la ideología). Se ha transitado de una mirada unidireccional a otra múltiple y compleja; de un tratamiento meramente lingüístico a un tratamiento sociocultural. Así las cosas, la lectura, antes que un proceso de descodificación y de desciframiento de significados, se entiende como “un proceso semiótico en el que entran en juego los saberes del lector y los saberes del texto en un diálogo de cooperación interactiva” (Ministerio de Educación Nacional [MEN], 2005, Estándares de Lenguaje,).

Entendida así, la lectura, se distancia mucho de la técnica del desciframiento, para convertirse en un proceso cognitivo, metacognitivo y socioafectivo en que entran en juego

un conjunto de relaciones e interacciones entre texto y lector; entre lector, texto y mundo, en sentido intertextual. Así las cosas, el acto de leer, en palabras de Carbonell, (1984), “es en esencia un acto de pensamiento, más que un acto lingüístico; quien lee está imaginando, pensando, comparando, uniendo ideas, juzgando. Esta es la lectura que sirve para aprender y es la que genera nuevos y desconocidos pensamientos”.

Leer es un acto social, aunque se lea en soledad, porque quien lee se pone en contacto con el mundo, con el conocimiento y con la cultura. El pensamiento de todo ser humano se crea y se recrea en lecturas, que son múltiples, y se comparte en el ámbito de la cultura, que es un fenómeno colectivo, más no individual, es decir, el pensamiento es eminentemente social. Pero además, la lectura como acto de pensamiento, es también un acto espiritual, socioafectivo, ético y estético. Esto, es quizá más entendible en palabras de William Ospina (s.r.) cuando dice: “... leer es mucho más que lo que nos enseña la alfabetización; leer es mucho más que organizar las sílabas y reconocer las palabras. Leer es un arte creador sutil y excitante, es una fuente de información, de conocimiento y de sabiduría, y es también una manía, una obsesión, un tranquilizante, una distracción y, sobre todo, una felicidad”.

Habría que reivindicar en la escuela esa lectura que permite pensar, recrear y ser feliz, en un acto democrático, generoso y humano frente a la lectura impuesta y caótica. “Porque, el peor camino para iniciar a alguien en la lectura es el camino del deber. Cuando un libro se convierte en una obligación o en un castigo, ya se ha creado entre él y el lector una barrera que puede durar para siempre. A los libros se llega por el camino de la tentación, por el camino de la seducción, por el camino de la libertad”. (Ospina, s.r.)

Si los niños no muestran interés (motivación) por la lectura y la escritura es porque no han logrado comprender que éstas son actividades importantes en su vida cotidiana. Es decir, no tienen significado social para él, porque no las necesita para su diario vivir, para su interacción con los demás, para resolver sus problemas y necesidades básicas. Además, son actividades que no representan ningún placer para el niño. Cosa distinta ocurre, cuando el arribo a la lectura o la escritura de un texto sucede por necesidades o intereses específicos; porque responde a una situación de intercambio de información, a un principio de interacción con el otro y con lo otro; porque la actividad de leer o escribir cumple una función en la vida social del estudiante, en su momento histórico. Como dice Jolibert (1995, p. 15): “Cuando un niño se enfrenta a una situación de vida real, donde él necesita leer un texto, es decir, construir su sentido (para su información y su placer), el niño pone en juego sus competencias anteriores y debe elaborar nuevas estrategias para llegar al final de la tarea”.

Lo mismo pasa con la escritura, es decir, las condiciones que se dan para la lectura son similares a las de ésta: nadie escribe si no es para comunicar algo, para expresar un pensamiento, una idea, un sentimiento, en suma, para que pase algo concreto y contextualizado. Lo que el ser humano es, lo que sabe, lo que siente y lo que piensa, se materializa y se hace historia en la escritura. Por tanto, la escritura y el acto mismo de escribir se constituyen en eventos sociohistóricos.

En consecuencia de lo anterior, y atendiendo a que la escritura se evidencia en textos de diversos tipos, habría que asumir el texto ya no como mera representación sígnica o gráfica, sino como “toda estructura significante de signos verbales y/o no verbales, en la que sus elementos sintácticos, semánticos y pragmáticos conforman una red de significación, en continua interacción” (MEN, 2005, Estándares de Lenguaje).

Esta postura, implica una transformación del hecho educativo y formativo, que en palabras de Jolibert (1995) se concibe como la transformación del estatus de los niños, que implica, lógicamente, transformar el estatus de los profesores y “la transformación de la escuela a través de la transformación audaz del acto educativo, de sus contenidos, de sus estrategias, de su relación con el saber...”(p. 16), pues, dependiendo de la concepción que se tenga de escritura y su enseñanza dependerá el tipo de prácticas que se realicen en las escuelas.

Así las cosas, se entiende por concepción de prácticas de enseñanza de lectura y escritura aludiendo a la relación entre el conocimiento y la experiencia, es decir, la concepción de lectura y escritura que se tenga, define el tipo de prácticas de enseñanza que se puedan realizar. Por ejemplo, si el conocimiento sobre la lengua que tenga el maestro corresponde a una tendencia netamente lingüística, su concepción de práctica de enseñanza de lectura y escritura será normativa y fragmentaria (paradigma oracional). Pero si su conocimiento corresponde a una tendencia textual y discursiva, desde las ciencias del lenguaje, sus prácticas se realizarán a partir del uso y de la funcionalidad pragmática de la lengua (paradigma textual y discursivo).

Por lo anterior, en este trabajo, como se dijo antes, se comprende el giro que han dado tanto la lectura como la escritura, de lo estrictamente lingüístico hacia lo comunicativo e interactivo, y se asumen como prácticas socioculturales. En este caso, resultan de mucha importancia los planteamientos de Mauricio Pérez Abril (s.f. parra1), quien interpretando a Bajtín nos dice que “desde que nacemos nos vinculamos a prácticas culturales, al interior del grupo social o los grupos a los que pertenecemos. En esas prácticas, nos apropiamos de

modos de pensar, de valorar, conocemos explicaciones, visiones del mundo, en una frase: comenzamos a llenar el mundo de sentido”.

Por eso, la escuela tendrá que asumir la lectura y la escritura de los niños como experiencias socioculturales: las voces de sus textos no han de mirarse como voces mecánicas, superficiales, ni deberán analizarse desde las estructuras meramente lingüísticas, en cuanto a normas, sino, más bien, desde su fuerza significativa y comunicativa. Pues, como bien lo determina Halliday (1982, p. 268), “el impulso para la lectura y la escritura es funcional, como lo fue en primer lugar el impulso para aprender a hablar y a escuchar. Aprendemos hablar porque queremos hacer cosas que no podemos hacer de otro modo, y aprendemos a leer y a escribir por la misma razón”.

Y ese impulso sólo es posible en contextos sociales y culturales compartidos, es decir, es en la experiencia diaria, real y auténtica donde la interacción con los textos cobra sentido. Por eso, el aula y la escuela han de constituirse en espacios socioculturales para eso, para que los niños encuentren maneras de decir y de comprender sin imposición de contenidos abstraídos de su realidad. De tal forma que las lecturas y las escrituras que se propicien a diario cumplan una función concreta en la vida de los estudiantes.

2. METODOLOGÍA

2.1. LA INVESTIGACIÓN ACCIÓN (IA) Y LAS PRÁCTICAS DE ENSEÑANZA DE LECTURA Y ESCRITURA

“La dinámica cambiante de la enseñanza actual, cruzada por innovaciones tecnológicas, requiere el continuo desarrollo de teorías en la acción, y para esto, la Investigación – Acción es un paradigma disponible”

Munévar y Quintero)

Esta investigación se inscribe dentro del método de la IA (Investigación Acción), el cual se asume como posibilidad de integrar Grupos de Estudio Trabajo (GET), entre docentes de Lengua Castellana, que sean capaces de crear teoría educativa, en su cotidianidad, a partir de la comprensión, la reflexión y la acción colectiva sobre sus propias prácticas de enseñanza, y puedan así avanzar en su desarrollo profesional.

Kemmis y Mactaggart (1988, citados en Munévar y Quintero, s.f., p. 3) “presentan una guía para que las propias comunidades propongan cambios en el aula y en la escuela mediante la utilización de métodos de investigación acción. Las comunidades no sólo pueden mejorar aquello que hacen sino también su comprensión de lo que hacen”. Y continúan en su texto con la siguiente cita de los autores mencionados respecto del concepto de investigación acción: “Una forma de indagación introspectiva colectiva emprendida por participantes en situaciones sociales con objeto de mejorar la racionalidad y la justicia de sus prácticas sociales o educativas, así como su comprensión de esas prácticas y de las situaciones en que éstas tienen lugar”. (p.3)

Este enfoque cualitativo (crítico-comprensivo), permitirá desentrañar con sentido y significado las dinámicas de las prácticas de enseñanza de los docentes, en el aula y en la escuela, a partir de sus propios discursos, para develar sus concepciones, sus argumentaciones, sus intencionalidades; las fortalezas y debilidades de sus aplicaciones; y las características de los contextos y los actores implicados en dichas prácticas.

Por otro lado, en términos de Bausela (s.f. p. 1)

Es una forma de entender la enseñanza, no sólo de investigar sobre ella. La IA supone entender la enseñanza como un proceso de investigación, un proceso de continua búsqueda. Conlleva entender el oficio docente, integrando la reflexión y el trabajo intelectual en el análisis de las experiencias que se realizan, como un elemento esencial de lo que constituye la propia actividad educativa. Los problemas guían la acción, pero lo fundamental en la investigación – acción es la

exploración reflexiva que el profesional hace de su práctica, no tanto por su contribución a la resolución de problemas, como por su capacidad para que cada profesional reflexione sobre su propia práctica, la planifique y sea capaz de introducir mejoras progresivas.

Este tipo de investigación, según Restrepo (2007), se puede asumir desde dos posiciones: IA desde los mismos maestros o IA de los maestros dinamizados por otros investigadores. Este último es el caso de este proyecto.

En IA se entiende, además, que el método es flexible porque se adecúa a cada realidad, a cada contexto, y su trascendencia e importancia está en la transformación de la consciencia [del maestro en este caso], que no es otra cosa que la capacidad de percibir de manera distinta sus prácticas y sus experiencias, es decir, de manera crítica y reflexiva, lo que le brinda la posibilidad de cambiar y transformar el mundo.

En la investigación acción, son las transformaciones conceptuales las que generan las transformaciones en las prácticas, a partir de la reflexión crítica y la comprensión de dichas prácticas. Una IA no se realiza para cumplir con un compromiso académico. Ellas se asumen como prácticas de vida y como compromiso ideológico de quienes las realizan.

Bajo estos presupuestos conceptuales se asume que la IA se constituye en un tipo y un método de investigación que compromete de manera consciente y decidida a los actores que en ella participan, constituyéndolos en sujetos y objetos del proceso, con una actitud de cambio transformadora y democrática.

2.2. DISEÑO METODOLÓGICO

Esta investigación se asume metodológicamente, en términos de Kurt Lewin (citado en Bausela, s.f.), como un proceso cíclico de exploración, actuación y valoración de resultados, y se concreta, para su operación, en las siguientes fases:

Fase previa, que consistió en la constitución del Grupo de Estudio Trabajo (GET), conformado por diez maestros voluntarios, licenciados en el área de lengua castellana, que trabajan en el nivel de educación básica secundaria de las instituciones citadas arriba. Durante esta fase se establecieron los primeros contactos con los actores implicados en el área de estudio que trata el proyecto, es decir, se realizó una serie de encuentros informales con grupos de maestros, o de manera individual, para suscitar conversaciones sobre el tema correspondiente a la investigación.

Fase exploratoria, que comprendió la grabación, en cinta magnetofónica, del relato de cada uno de los diez maestros integrados en el GET, con una duración entre 10 y 15 minutos. Para tal efecto se solicitó a cada maestro que relatara sus experiencias referentes a las prácticas de enseñanza de lectura y escritura, atendiendo a los soportes conceptuales y las metodologías aplicadas. Vale la pena aclarar que para el análisis sólo se tomaron seis relatos de los maestros que fueron más constantes en los talleres realizados. Luego se hizo la transcripción a texto y, posteriormente, el examen microtextual que consistió en: a) una lectura previa, b) una relectura con subrayados y notas al margen, y c) una agrupación de los microtextos en una rejilla, de acuerdo a las categorías de análisis.

Se escogió la técnica de los relatos bajo la consideración de que éstos recogen el decir de los maestros sobre los fenómenos de sus prácticas, se constituyen en una manera espontánea de explicar las formas de trabajo cotidiano, y reflejan, a la vez, las concepciones que tienen los maestros sobre sus experiencias. Se entiende, en este caso, que “los relatos no son simples representaciones del mundo; ellos son parte del mundo que describen y, por tanto, son formados por el contexto en el que ellos mismos ocurren” (s.r.), atendiendo a lo que el informante revela sobre sus sentimientos y percepciones y a las inferencias que, a partir de los relatos, pueden hacerse sobre el medio y los acontecimientos que el relator está viviendo.

Fase de sistematización, análisis y proyección, que enfatizó en una mirada crítica y reflexiva sobre el corpus microtextual de los relatos, con base en tres categorías: concepciones, metodologías y contextos, sistematizados en rejillas y mapas conceptuales en Atlas Ti. En esta etapa se trabajó con base en talleres de reflexión, para el análisis e interpretación de la información con los miembros del GET. Se trató de una experiencia de construcción de metarrelatos sobre los relatos (metadiscurso sobre los discursos) ya sistematizados en las rejillas. Se hizo una lectura crítica de los corpus microtextuales, contrastando las tres categorías, con fundamento en las teorías lingüísticas asumidas en la investigación.

2.2.1. Definición de las categorías



Estas categorías surgieron a partir de las interacciones y reflexiones suscitadas en la fase previa entre los integrantes del GET y los investigadores. La definición de las categorías se hizo de manera inductiva, a medida que se conversaba y se comentaba con los maestros acerca de los problemas comunes a la enseñanza de la lectura y la escritura en las escuelas, tales como: los conceptos, los saberes, las metodologías y el contexto, entre otros aspectos. Además, en la literatura revisada también son recurrentes las referencias a estas categorías y las relaciones entre las mismas.

Concepciones: en este trabajo, se ha entendido que una concepción tiene que ver con las visiones de mundo de las personas, lo que implica una apropiación de su realidad en un sentido ideológico. Esta línea de carácter cognitivo, hace referencia al vínculo que debe existir entre el conocimiento y las experiencias que fluyen en las prácticas de los maestros de lenguaje, en relación con el contexto donde realizan esas prácticas, lo que en términos de Rodríguez (2005, 76) hace referencia a que la “importancia recae en saber cómo los sujetos piensan o conceptúan los distintos fenómenos, cómo se concibe la tarea cognitiva que se tiene a mano”.

Metodologías: En esta investigación el término metodología se asimila al de didáctica, la cual se asume como un campo de investigación y reflexión sobre los procesos de enseñanza y aprendizaje, que implican una actitud de diálogo e interacción permanente entre los docentes, y entre docentes y estudiantes, tendiente a producir conocimientos y desarrollar en los estudiantes los procesos y habilidades de comunicación acordes al contexto y las necesidades que éstos tienen. En ese sentido, los roles de docentes y estudiantes se oponen a la forma tradicional de enseñanza, en la cual la didáctica sólo consistía en un conjunto

de reglas y principios que el maestro debía cumplir para llevar a cabo con eficiencia su trabajo (transmisión unidireccional de saberes). En este paradigma, lo esencial era que el maestro expresara de manera precisa los contenidos temáticos, lo cual suponía que el papel de los estudiantes consistía en la recepción y asimilación pasiva de saberes. De acuerdo con Gómez (1990, p. 21), esta didáctica reglaba unos métodos y unas estrategias que los docentes en formación debían aprender como un canon o “recetas” para el buen desempeño en el aula de clases, bajo los criterios del “yo enseño”, “yo explico”, “yo instruyo”.

Contextos: Es indudable que toda práctica pedagógica, toda situación didáctica que se realice en cualquier institución educativa debe estar en estrecha relación con los contextos tanto socioculturales como de interacción en que se ejecutan, y con las concepciones teóricas que tengan los docentes. De no ser así, se corre el riesgo de caer en una especie de activismo intuitivo e ingenuo, que aunque resulte ‘interesante o atractivo’ en muchos casos, no genera verdaderos procesos de transformación en los estudiantes y tampoco en los mismos maestros.

Por lo anterior, se entiende que cuando un docente habla de sus prácticas de enseñanza, debe mostrar coherencia entre lo que sabe, lo que hace y dónde y con quién lo hace, es decir, no es concebible que un maestro, al referirse a su labor no haga alusión a aspectos tan importantes como las características socioculturales de sus estudiantes, a la forma como se comunican o cómo usan el lenguaje, a las condiciones de la familia y la comunidad de donde provienen, etc. Si estos aspectos no se tienen en cuenta, seguramente, las propuestas de clase de los maestros responderán más a sus intenciones de cumplir un programa académico determinado que a resolver necesidades de aprendizaje y de formación de los futuros ciudadanos.

En este sentido, siguiendo a Escarpit, (1987, 124, citado en Tobón, 2001, 162), se entiende contexto como “un conjunto de circunstancias históricas que rodean un proceso de comunicación”. Y esas circunstancias permean, lógicamente, todo proceso de intercambio entre actores que se comunican, en este caso, en el marco de un proceso de enseñanza y de aprendizaje, como es el caso de los docentes que se han estudiado.

2.2.2. SISTEMA DE OBJETIVOS Y CATEGORÍAS DE ANÁLISIS

PREGUNTAS Y OBJETIVOS		CATEGORÍAS DE ANÁLISIS		
SUBPREGUNTAS	OBJETIVOS ESPECÍFICOS	CATEGORÍAS	RASGOS	DESCRIPTORES
¿Qué concepción del lenguaje para la enseñanza de la lectura y escritura poseen los docentes de Lengua Castellana de las I-E ASODESI y La Pradera, de la ciudad de Montería?	Describir las concepciones de lenguaje, de lectura y escritura de los docentes de Lengua Castellana de las I-E ASODESI y La Pradera, de la ciudad de Montería.	CONCEPCIONES	Saberes de los maestros para la enseñanza de la lectura y la escritura	Concepción de lenguaje Concepción de lectura Concepción de escritura
¿Qué metodologías aplican los docentes de Lengua Castellana en sus prácticas de enseñanza de lectura y escritura en las I-E ASODESI y La Pradera, de la ciudad de Montería?	Describir las metodologías que aplican los docentes de lengua castellana en sus prácticas de enseñanza de lectura y escritura, en las I-E ASODESI y La Pradera de la ciudad de Montería	METODOLOGÍAS	Modelos de actuación en los procesos de lectura y escritura	Metodología de la clase Estrategias de lectura Estrategias de escritura
¿Cuáles son las características del contexto de la escuela y de las interacciones que se establecen entre docentes y estudiantes en las prácticas de enseñanza de lectura y escritura?	Caracterizar el contexto de la escuela y las interacciones que se establecen entre docentes y estudiantes, en las prácticas de enseñanza de lectura y escritura.	CONTEXTOS	Contextos e interacciones	Contexto de la escuela Interacción docente-estudiante Comportamientos y actitudes

3. RESULTADOS

En este capítulo se registran los resultados de la investigación, acorde con los objetivos específicos, y en correspondencia con las fases de la investigación acción (IA) asumidas en la metodología.

3.1. CONCEPCIÓN PRELIMINAR DE ACTUACIÓN E INTERACCIÓN METODOLÓGICA.

La fase previa se constituyó en la fase del contacto entre actores, es decir, entre docentes titulares del proyecto y docentes de lengua castellana de las Instituciones participantes. Mediante esos contactos, se logró construir una concepción preliminar de actuación e interacción metodológica, en la que se definieron los acuerdos y responsabilidades del grupo para la realización colegiada de la investigación.

Ese contacto se logró a través de reuniones y encuentros informales con docentes de las I.E. ASODESI y La Pradera, con quienes ya se tenía algún tipo de relación, lograda a través de intercambios pedagógicos, en el marco del proyecto Red de Docentes de Lenguaje de la Universidad de Córdoba. Dentro de las acciones de esta fase se destacan:

Reuniones con docentes de las I.E. ASODESI y La Pradera, en las que se compartieron las experiencias del “Proyecto Red de Docentes de Lenguaje”, relacionadas con el desarrollo de competencias en lectura y escritura, y a partir de ahí, se motivó a los maestros y se planteó la propuesta del presente proyecto (primer semestre de 2006).

Conversaciones con los Coordinadores del Área de Lengua Castellana de ambas Instituciones, con quienes se dialogó sobre los desarrollos metodológicos, alcances y limitaciones del área, en relación con el contexto sociocultural de los estudiantes y se planteó la necesidad de realizar indagaciones sistemáticas sobre los aspectos ya citados.

Reunión de trabajo con docentes de lengua castellana de las dos Instituciones, en donde se discutió sobre problemas comunes a la enseñanza y aprendizaje de la lectura y escritura en la escuela, y se definieron las temáticas pertinentes para la investigación: prácticas de enseñanza de lectura y escritura.

Taller metodológico, donde se planearon las fases siguientes del proyecto, se establecieron los modos de participación del colectivo investigador y las técnicas e instrumentos para recolectar, sistematizar y analizar la información.

De este intercambio entre docentes de lengua castellana se generaron, además, una serie de incertidumbres y cuestiones relacionadas con:

¿Cómo se enseña y cómo se aprende la lectura y la escritura?

El problema central de la escuela es la enseñanza de la lectura y la escritura.

¿Desde qué postura conceptual y teórica se debe abordar la enseñanza de la lengua castellana en la escuela?

¿Por qué los estudiantes no leen ni escriben de manera competente?

¿Qué tipo de estrategias metodológicas se aplican y cuál es su incidencia en el aprendizaje de los alumnos?

¿Cuál es el rol y la responsabilidad del docente de lenguaje frente al problema de enseñar a leer y escribir de manera competente?

¿Cuál es el papel de la escuela?

¿Cómo se realizan las interacciones docente – estudiante en el contexto del aula y de la escuela?

Como resultado de estas cuestiones, se reconoció la importancia de constituir un colectivo de trabajo denominado Grupo de Estudio Trabajo (GET), cuya esencia es el **vínculo** logrado entre los actores, mediante el encuentro en el afecto, el autorreconocimiento y reconocimiento del otro. Es decir, el vínculo implica una aproximación conceptual y afectiva entre distintos sujetos, que los induce a asumir compromisos compartidos, para luego entrar en acción frente a problemas comunes como es el caso de mejorar las prácticas de lectura y escritura en la escuela. En este caso, se entiende que el GET no es una simple agrupación de maestros.

Un GET, como se dijo antes, es un colectivo de trabajo académico e investigativo, conformado por tres o más docentes, de manera voluntaria, que se define por ser:

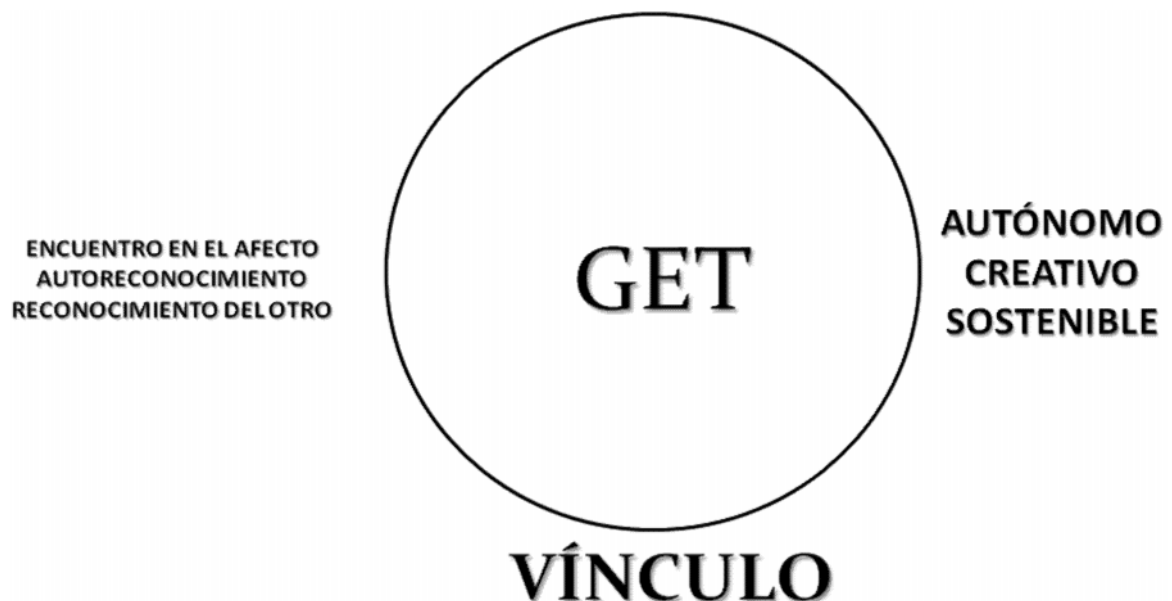
Autónomo: capacidad de actuar de manera libre, acorde con la unificación de criterios conceptuales y prácticos en el ámbito de las diferencias ideológicas. En este sentido, el colectivo, no se rige por reglas externas preestablecidas, sino por aquellas generadas por el grupo. Esto le da vida propia al GET.

Creativo: capacidad de crear y re-crear experiencias con fines de transformación e innovación para beneficio del colectivo y de otros grupos afines. Un indicador de la creatividad es la producción intelectual y el diseño de propuestas para el mejoramiento de las prácticas de enseñanza.

Sostenible: posibilidad de ser constante y productivo, con rigor tanto conceptual como práctico. Esto se logra, sólo cuando se asumen compromisos verdaderos. Depende, además, de la madurez en la visión de mundo y del autorreconocimiento de los actores participantes. También se reconoce que un grupo es sostenible cuando hay producción intelectual académica, cuando se publican, divulgan y comparten los productos tanto individuales como colectivos.

El GET, además, es un colectivo que estudia y reflexiona permanentemente sobre sus prácticas, para mejorar el trabajo y construir identidad pedagógica. Posibilita, también, la transformación conceptual, metodológica y axiológica de sus miembros. El GET trabaja sobre la base de la interacción comunicativa, la capacidad de crítica y de autorreconocimiento.

Grupo de Estudio Trabajo



3.1.1. Niveles de actuación del GET.

Para el caso de esta investigación se definen tres niveles de actuación del GET.

Nivel macro o interinstitucional: es un nivel de concurrencia de varias instituciones, es decir, se establecen intercambios, encuentros o comunicaciones entre los miembros participantes de diferentes Instituciones.

Nivel micro o intrainstitucional: es el nivel de concurrencia de los actores del colectivo de cada institución, a través de sesiones de trabajo, con o sin apoyo externo de los dinamizadores del proyecto.

Nivel amplio o de proyección: es el nivel de la extensión. Según las circunstancias, se espera que el GET afecte e involucre a otros actores de la comunidad educativa (padres, profesores, estudiantes, directivos, líderes comunitarios, etc). Esto rompe con la vieja idea de concebir la escuela como un ente aislado de los contextos sociales.

3.2. EXAMEN MICROTETUAL DE LOS RELATOS (FASE EXPLORATORIA)

El propósito de esta fase fue describir las concepciones de lenguaje, las metodologías y contextos implícitos en las prácticas de enseñanza de la lectura y la escritura de los docentes, mediante un proceso de sistematización colectiva de los microtextos extraídos de los relatos de éstos.

El examen microtextual se hizo de acuerdo a tres categorías de análisis: concepciones (saberes de los maestros para la enseñanza de la lectura y la escritura), metodologías (modelos de actuación en los procesos de lectura y escritura), y contextos (contextos de relación e interacción de los actores). Para ello, se hizo un ejercicio modelo con el relato de un docente externo al grupo, seguidamente se socializó en un primer taller con los docentes participantes.

Para dicho examen microtextual se adoptó el siguiente procedimiento: lectura inicial del texto del relato (subrayados y notas al margen), sobre aspectos relevantes; relectura (extracción de microtextos); organización y categorización de microtextos, según categorías, rasgos y descriptores establecidos en las rejillas de análisis.

Con base en el examen microtextual de los relatos, se encontró, en sentido cuantitativo, un mayor número de microtextos referidos a la metodología, es decir, al hacer del docente, mientras en relación con las concepciones y contextos de interacción, las citas son mucho menores, como se muestra en el siguiente cuadro.

DESCRIPCIÓN CUANTITATIVA DE LA FRECUENCIA DE MICROTTEXTOS EN LOS RELATOS DE LOS MAESTROS, RESPECTO DE LAS CATEGORÍAS Y DESCRIPTORES			FRECUENCIA DE MICROTTEXTOS EN LOS RELATOS							
CATEGORÍAS	RASGOS	DESCRIPTORES	Maestro	Maestro	Maestro	Maestro	Maestro	Maestro	Total por descriptor	Total por categoría
			1	2	3	4	5	6		
CONCEPCIONES	Saberes de los maestros para la enseñanza de la lectura y la escritura	Concepción de lenguaje	5	9	5	3	7	1	30	54
		Concepción de lectura	1	2	1	2	7	1	14	
		Concepción de escritura	1	3	0	2	3	1	10	
METODOLOGÍA	Modelos de actuación en los procesos de lectura y escritura	Metodología de la clase	26	24	10	5	6	9	71	128
		Estrategias de lectura	9	8	4	2	3	0	26	
		Estrategias de escritura	4	6	7	4	9	1	31	
CONTEXTOS	Contextos e interacciones	Contexto de la escuela	0	0	3	1	0	1	5	31
		Interacción docente-estudiante	0	4	1	1	0	1	7	
		Comportamientos y actitudes	2	7	2	5	2	1	19	

Esta tendencia permite inferir que los maestros son más dados a hablar de lo que hacen en su práctica cotidiana del aula, que sobre los fundamentos que inspiran y soportan dichas prácticas. En relación con la categoría contextos, se observa que cuando el maestro habla de sus prácticas hay pocas referencias a las interacciones entre docentes y estudiantes, a los comportamientos y actitudes, al igual que al contexto escolar, por lo que se conjetura que las acciones metodológicas son vistas desde la perspectiva unilateral del maestro, que se enmarca dentro de un modelo tradicional en el que los estudiantes son, básicamente, entes receptivos.

Este primer ejercicio investigativo reflexivo, permitió a los maestros tomar distancia frente a la realidad de sus prácticas, representadas en los relatos, es decir comenzaron a asumir una actitud de crítica y de autocrítica que desembocó en cuestionamientos de carácter teórico y conceptual. Se comprendió que es necesario tener referentes conceptuales para explicar la práctica que se realiza en la cotidianidad del aula.

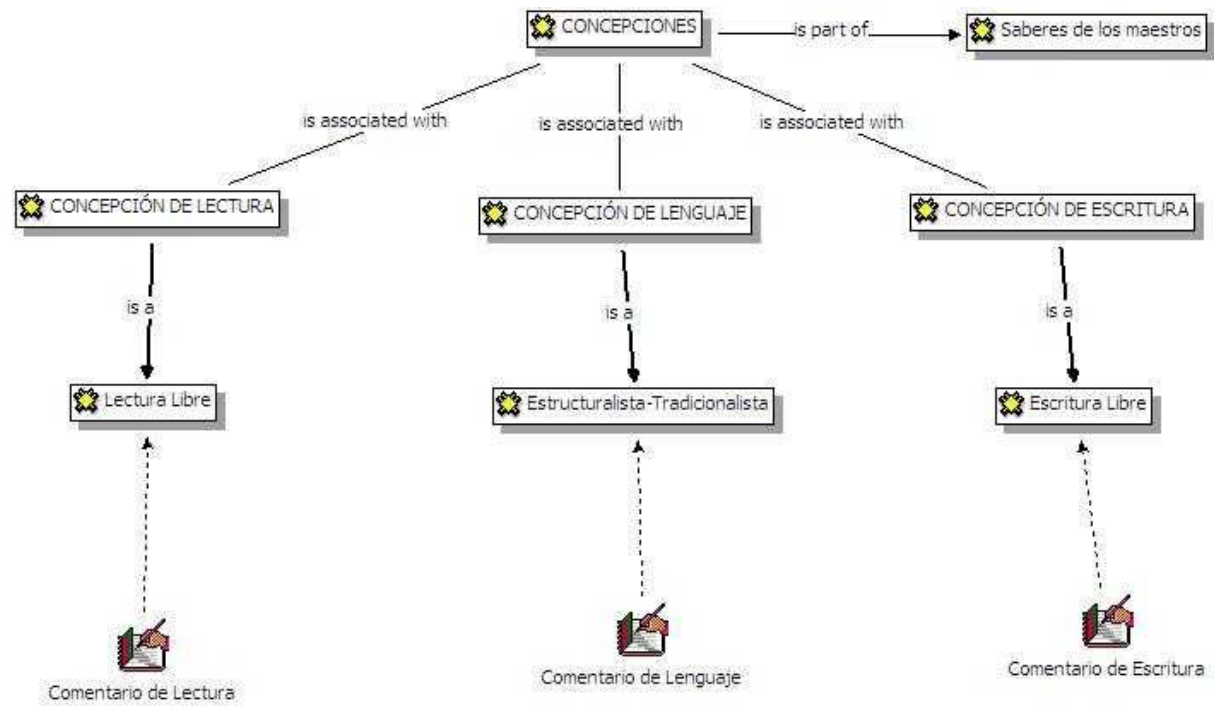
3.3. ANÁLISIS MICROTTEXTUAL DE LOS RELATOS (FASE DE SISTEMATIZACIÓN, ANÁLISIS Y PROYECCIÓN)

A continuación se presenta el análisis microtextual de los relatos de los maestros: en primer lugar, se hacen comentarios por categorías y descriptores, en las rejillas, estableciendo

relaciones, de manera cualitativa, y señalando identidades y tendencias conceptuales expresadas en los microtextos extraídos del discurso de cada maestro. Dicho análisis se hizo, primero, de manera manual en las rejillas, y luego, se utilizó el programa de Atlas Ti para la representación a manera de mapa conceptual en registro electrónico. En segundo lugar, se hace un análisis e interpretación de los resultados, a manera de síntesis global, con base en las tres categorías: concepciones, metodologías y contextos, estableciendo contrastes, congruencias e incongruencias entre las posturas de los docentes, para determinar sus tendencias y tensiones en relación con las prácticas de enseñanza de lectura y escritura que realizan.

REJILLA DE ANÁLISIS MICROTEXTUAL DE LOS RELATOS

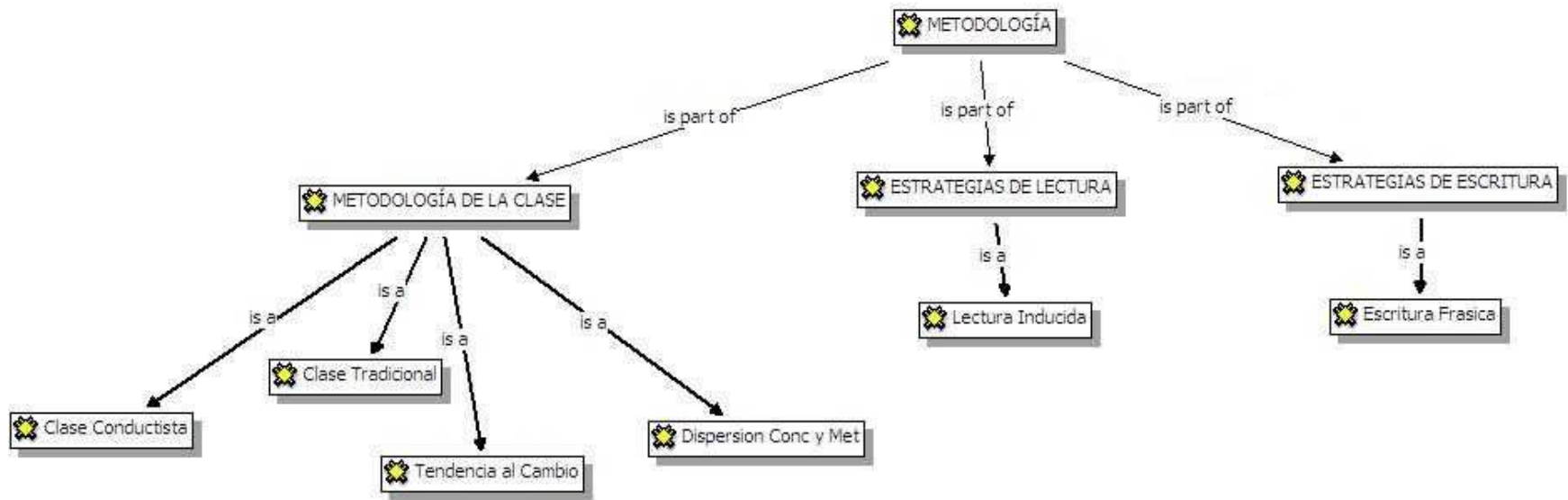
CATEGORÍA	RASGOS	DESCRIPTORES	MICROTEXTOS RELATO # 1	COMENTARIOS
CONCEPCIONES Cod. concepciones	Saberes de los maestros para la enseñanza de la lectura y la escritura Cod. saber del maestro	CONCEPCIÓN DE LENGUAJE Cod. Concepción de. lenguaje	“en la teoría del lenguaje me apoyo en la gramática de Chomsky” “está Lucila González de Chávez, tengo buen material, tengo toda la colección ahí” “desde Chomsky yo trabajo el árbol en la oración” “la estructura superficial y la estructura profunda, eso lo trabajo yo” “para hacer el plan de área se tienen en cuenta los lineamientos curriculares pero en la práctica no se desarrollan” Cod. estructuralista- tradicionalista	Las expresiones del docente del relato No.1, muestran una contradicción teórica por cuanto se citan tres fuentes conceptuales que corresponden a enfoques lingüísticos opuestos; por un lado, la GGT de Chomsky; por otro, la orientación normativa tradicional de Lucila González de Chávez; y por último, Lineamientos Curriculares de Lengua Castellana, basados en un enfoque textolingüístico y discursivo. Con base en la información del Maestro 1 se infiere que hay una tendencia hacia la concepción tradicional del lenguaje, pues, éste afirma que el plan de área se elabora teniendo en cuenta los lineamientos curriculares, pero en la práctica no los desarrollan, lo que quiere decir que sólo trabaja desde las posturas de Chomsky y L. González: paradigma oracional.
		CONCEPCIÓN DE LECTURA Cod. Concepción de. lectura	“ojalá las clases no tuvieran horario sino que al muchacho se le abriera la biblioteca y se le dieran libros para que ellos lean” Cod. lectura libre	Aunque aquí no hay una referencia explícita a la concepción de lectura, se percibe una tendencia hacia lo que se considera como lectura abierta, libre, que privilegia los intereses de los estudiantes (Doria, 1998). Siendo así, esta tendencia encaja poco con la concepción de lenguaje que se expresa arriba. Además, esto implicaría instaurar una nueva cultura de la lectura en la escuela.
		CONCEPCIÓN DE ESCRITURA Cod. Concepción de. escritura	“ cuando el profesor le dicta, a cuando el niño escribe libremente hay una diferencia grandísima” Cod. escritura libre	El concepto de escritura libre, se podría interpretar de manera similar al de lectura de la casilla anterior.



REJILLA DE ANÁLISIS MICROTEXTUAL DE LOS RELATOS

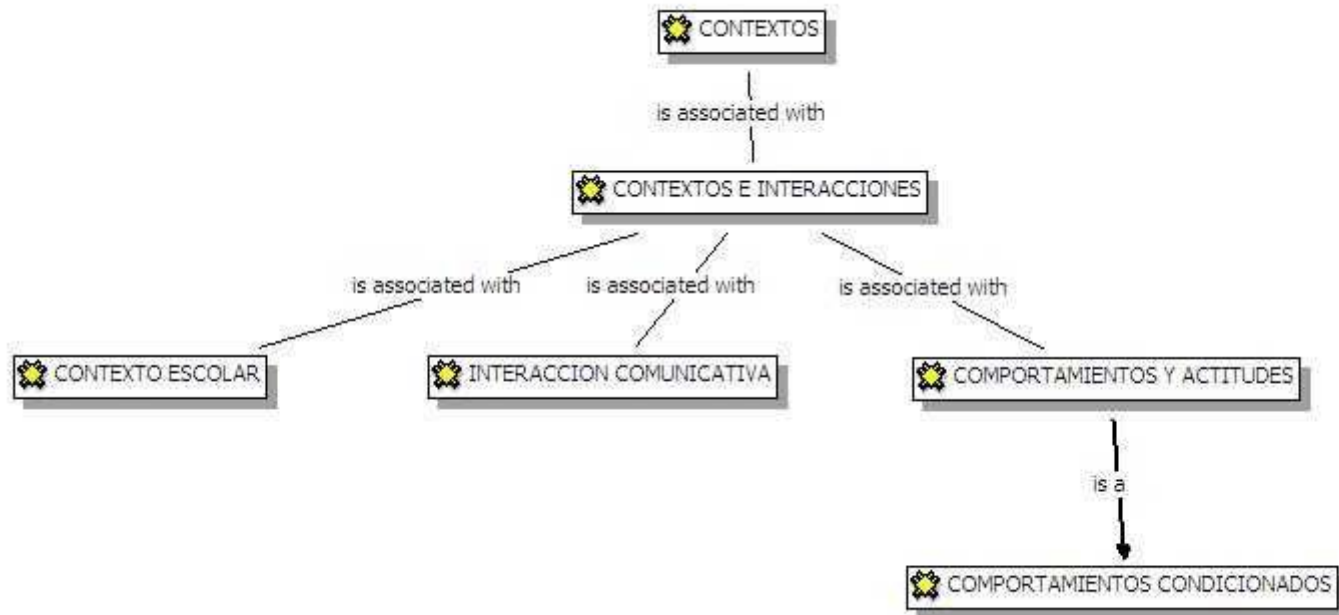
CATEGORÍA	RASGOS	DESCRIPTORES	MICROTEXTOS RELATO # 1	COMENTARIOS
METODOLOGÍA Cod. metodología	Modelos de actuación en los procesos de lectura y escritura Cod. actuación del maestro	METODOLOGÍA DE LA CLASE Cod. metodología de la clase	“uno utiliza diferentes formas de acuerdo a las temáticas” “yo generalmente cojo los temas” “inicialmente yo presento un logro, o sea, qué quiero yo alcanzar en la clase” “después del logro yo oriento de qué manera vamos a hacer la argumentación” Cod. clase conductista	La metodología de la clase se perfila desde la postura del maestro: “presento un logro...qué quiero yo alcanzar en la clase”. Las temáticas definen la forma de la clase: una, se presenta el logro y se orienta lo que sigue; otra, se les da el tema a los estudiantes y ellos investigan.
			“otra manera de orientar la clase...les doy el tema, ellos lo investigan” “ entonces en grupito empezamos a que fluyan las ideas que ellos traen” “entran como investigando, todo no se los va a dar el maestro” “no me gustan mucho las clases expositivas, sino que los estudiantes hagan la clase dándoles los elementos” “utilizo la metodología de aprender haciendo” “entonces yo estos temas los convierto en diferentes tipos de preguntas” “les doy una bibliografía donde van a conseguir eso” “la lectura como eje central de los temas” “entonces se convierte como una discusión” (en clase) “ y se purifica el trabajo” Cod. clase tradicional	De lo anterior, se deduce que el Maestro 1, por un lado, reconoce la importancia de la teoría para orientar el trabajo práctico, y eso está muy bien, aunque la teoría que asume sea tradicional. Por otro lado, la metodología obedece a criterios exclusivos del maestro, a pesar de que se anuncie el método de aprender haciendo, pues es el maestro quien propone lo que los estudiantes deben hacer: la clase no obedece a acuerdos del colectivo, al interés de los estudiantes.
			“mi clase la hago con base en una teoría” “el colegio trabaja es lo tradicional” “yo he notado que la clase tradicional desmotiva a los estudiantes” “si yo me pongo a hacer eso (clase tradicional) los pelaos no me paran bolas, me forman el desorden” “yo a ellos les innovo, les traigo cosas nuevas: juegos, crucigramas, sopas de letras” “uno tiene que hacer la clase de acuerdo al interés” Cod. tendencia al cambio	El maestro asume la necesidad de innovar la clase: llevar cosas nuevas al aula (juegos, crucigramas, etc.).
			“los planes de área son comunes, los hace común las temáticas pero no las metodologías” “lo que hago en mi clase lo hago yo solo, ningún profesor sabe cómo hago mi clase” “no obedece a un proyecto común” “y en los referentes conceptuales tampoco hay equidad” “ese desorden obedece a la falta de unificación de criterio de los profesores” “una dificultad del maestro, de pronto es que no lee” “yo leo mucho, no sólo de español y literatura, sino que leo de todo y sobre las teorías del conocimiento” Cod. dispersión conceptual y metodológica	El maestro es consciente del trabajo insular, tanto en lo conceptual como en lo metodológico: “no obedece a un proyecto común”.

METODOLOGÍA	Modelos de actuación en los procesos de lectura y escritura	<p>ESTRATEGIAS DE LECTURA Cod. estrategias de lectura</p>	<p>“en la clase de lectura yo utilizo textos literarios” “leemos un capítulo, generalmente lo leo yo, luego los estudiantes” “utilizo también muchos periódicos” “yo llevo veinte o treinta periódicos, yo les digo, hoy no vamos a dar clase, un logro tal, sino, hoy vamos a leer El Meridiano” “pero vamos a leer un tema que yo vea ahí en ese periódico, yo les digo, vamos a coger un tema específico” (asesinatos, por ejemplo). “y hacen una frasecita de lo más importante” “tú sabes que en literatura la vaina es jodida, la parte de la comprensión de lectura” “tú sabes que los textos tienen un trasfondo, algo más allá” “yo lo que busco es que ellos den la idea del autor pero con otras palabras”. Cod. lectura inducida</p>	<p>“Hoy no vamos a dar clase, un logro tal, sino, hoy vamos a leer El Meridiano”. Esta aseveración muestra la concepción del docente acerca de lo que es la clase (porque no hay un tema específico), es decir, leer periódicos no es una clase, tal como la concibe en el descriptor metodología de la clase (arriba).</p> <p>Sobre esta base se concluye que todas las actividades o estrategias dependen de la intencionalidad del maestro, y no de un acuerdo colectivo, o de los intereses de los estudiantes. Esto demuestra una profunda contradicción con el concepto de lectura libre, de “biblioteca abierta”, como se dijo antes.</p> <p>Respecto de la lectura literaria también hay una contradicción en relación con la comprensión del texto porque mientras se afirma que “los textos tienen un trasfondo, algo más allá”, se busca que los estudiantes “den la idea del autor pero con otras palabras”, lo que corresponde al nivel de lectura literal en el modo de la paráfrasis.</p>
		<p>ESTRATEGIAS DE ESCRITURA Cod. estrategias de escritura</p>	<p>“hacemos una construcción a través de frases para la argumentación” (con base en la lectura del texto literario). “desglosamos no como está escrito, sino con palabras del alumno” “ los pongo a construir frases, pero no tomando linealmente el texto” “al mismo tiempo se va corrigiendo la ortografía” Cod. escritura frásica</p>	<p>Las estrategias de escritura, según el relato, se suscitan a partir de la lectura de textos literarios. No hay referencias a otros tipos de textos. Ahora, las escrituras de los estudiantes se limitan la construcción de frases, bajo la solicitud expresa del maestro: “los pongo a construir frases”, lo cual se contradice con la aparente idea de escritura libre expresada anteriormente.</p>



REJILLA DE ANÁLISIS MICROTEXTUAL DE LOS RELATOS

CATEGORÍA	RASGOS	DESCRIPTORES	MICROTEXTOS RELATO # 1	COMENTARIOS
CONTEXTOS Cod. contextos	Contextos e interacciones Cod. contextos e interacciones	Contexto de la escuela Cod. contexto escolar	No hay referencias explícitas en el relato respecto de este descriptor. Cod. sin referencia	El docente se limita a describir lo que hace en sus clases sin ningún tipo de referencias al contexto escolar ni a los actores que en él intervienen, lo que supone una visión sesgada de sus prácticas de enseñanza
		Interacción docente – estudiante Cod. interacción comunicativa	No hay referencias explícitas en el relato respecto de este descriptor. Cod. sin referencia	El docente propone, orienta y controla, lo que supone una relación vertical o unidireccional. A pesar de no haber referencias explícitas sobre el rol de los actores en su interacción en la clase, sí se percibe, a través de los microtextos de la metodología de la clase, que el papel protagónico está centrado en el maestro: “yo presento un logro”, “qué quiero yo alcanzar en la clase”, “yo generalmente cojo los temas”. En estas circunstancias, se supone que el rol de los estudiantes es más pasivo que propositivo, pues no es su voz propia sino la del docente
		Comportamientos y actitudes Cod. comportamientos y actitudes	“yo he notado que la clase tradicional desmotiva a los estudiantes” “si yo me pongo a hacer eso (clase tradicional) los pelaos no me paran bolas, me forman el desorden” Cod. comportamientos condicionados	Según el relato, algunos comportamientos y actitudes de los estudiantes dependen de la metodología de la clase empleada por el docente. En este caso, se comprende que el comportamiento de los estudiantes no responde a un consenso y a un estado de consciencia y de comprensión, sino que obedece a factores externos y de autoridad.



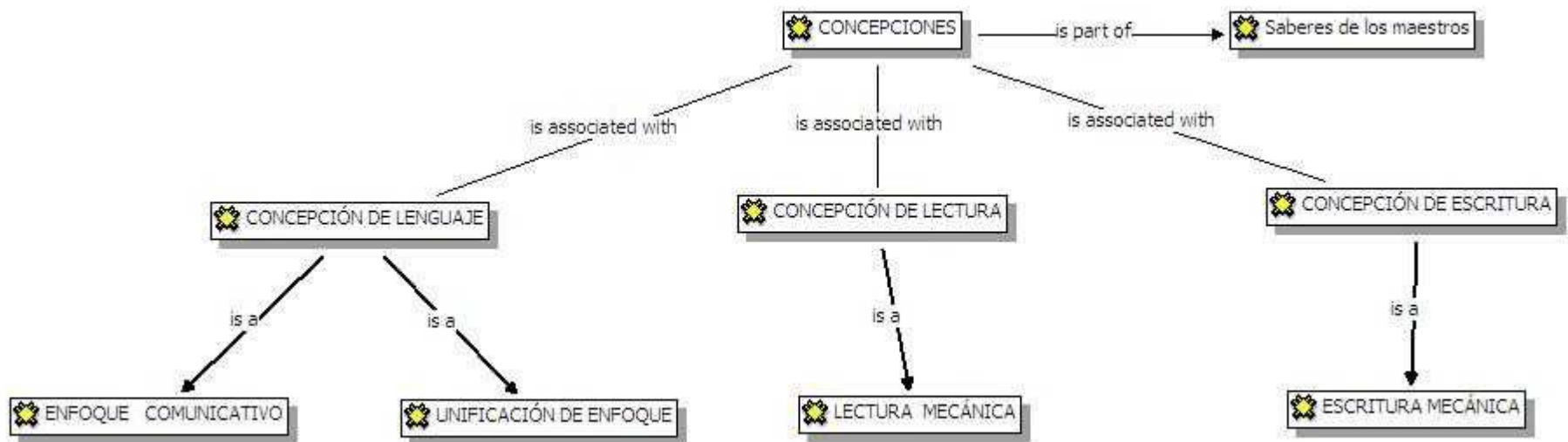
Se percibe un docente con muy buenas intenciones en cuanto a la enseñanza se refiere, pero con un desorden conceptual y metodológico que no le permite centrar de manera clara, sistémica y sistemática sus prácticas de enseñanza de lectura y escritura, aunque en algunos apartes de su relato reitere su distanciamiento de la clase tradicional. No es sistemática porque no hay una ruta metodológica coherente con los procesos de desarrollo y de aprendizaje de los estudiantes que especifique, el cómo y para qué se realizan determinadas estrategias. Tampoco es sistémica porque no hay un engranaje entre los conceptos, las acciones y las interacciones de quienes intervienen en el proceso de enseñar y de aprender.

Por otro lado, el maestro, en su preocupación por enseñar contenidos actúa de manera unilateral, de tal manera que elude el consenso y la participación democrática en las decisiones de la clase, del qué se aprende y para qué. Es decir, el yo del maestro anula el nosotros del colectivo. Esto se evidencia en las maneras de proponer los temas y las actividades y estrategias que se realizan: la clase está centrada en contenidos y no en procesos, en el interés del maestro y no en las expectativas de los estudiantes.

En estas condiciones se generan discusiones importantes respecto de la enseñanza de la lectura y la escritura, que se pueden orientar a partir de preguntas como: ¿qué tipo de prácticas de enseñanza realizan los maestros?, ¿qué tipo de prácticas realizan los estudiantes?, ¿quién las propone?, ¿cómo se proponen?, ¿qué funciones cumplen en la vida social?, ¿qué relaciones hay entre las prácticas y el contexto socio-cultural de los actores que en ellas intervienen? Todo lo anterior, atendiendo al concepto de prácticas de lectura y escritura como prácticas socioculturales, porque “desde que nacemos nos vinculamos a prácticas culturales al interior del grupo social o los grupos a los que pertenecemos” (Pérez, Mauricio, s.f). Es decir, la clase como tal es un hecho de intercambio socio-cultural y no un fenómeno de intenciones unilaterales. En este caso el maestro se asume no como un enseñante sino como un interlocutor democrático que posibilita o que abre espacios para el aprendizaje de los otros.

REJILLA DE ANÁLISIS MICROTTEXTUAL DE LOS RELATOS

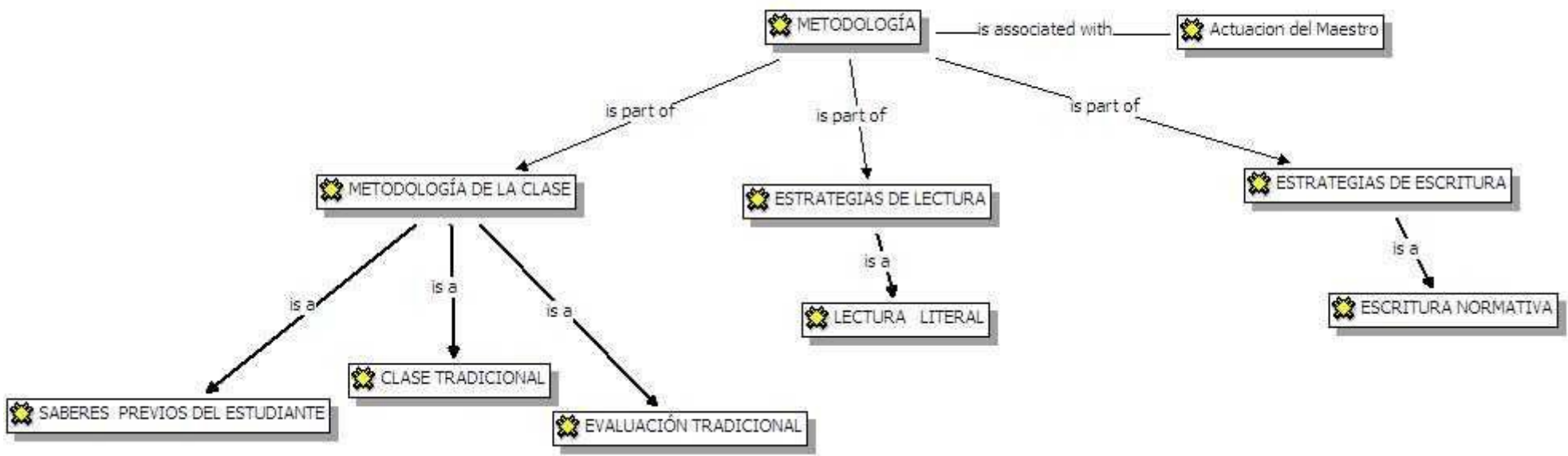
CATEGORÍA	RASGOS	DESCRIPTORES	MICROTTEXTOS – RELATO # 2	COMENTARIOS
CONCEPCIONES Cod. concepciones	Saberes de los maestros para la enseñanza de la lectura y la escritura Cod. saber del maestro	Concepción de lenguaje Cod. concepción de lenguaje	“los lingüistas modernos plantean que hay que trabajar todas las habilidades comunicativas, tengo referencia de Dell Hymes” “en el área de lenguaje me gusta tener en cuenta el desarrollo de las competencias comunicativas” “Vigotsky plantea de cómo la escritura influye sobre la enseñanza” “yo trabajo con base en los lineamientos curriculares” “he tomado de los lineamientos cuando hablan de los procesos mentales y de los ejes referidos a la significación” “me gusta lo que plantea Miguel de Zubiría, que habla de un enfoque conceptual contemporáneo” Cod. enfoque comunicativo	En este relato se puede notar que el docente posee una concepción próxima a la planteada en los Lineamientos Curriculares para la enseñanza del área de Lengua Castellana. Centrada en los procesos de comunicación en actos de habla en espacios socio-culturales específicos, donde lo esencial son los procesos de significación que realizan los estudiantes. Estos planteamientos se aproximan a la corriente de la lingüística textual y del discurso. Esta tendencia es contraria a la que centra la enseñanza del lenguaje basada en la idea de competencia lingüística expresada en la gramática generativa de Chomsky (1957-1965) que toma la lengua como objeto de estudio: la morfología, la sintaxis y la fonética.
			“ me gustaría que en el área nos reuniéramos periódicamente para que nos enfocáramos hacia un mismo punto de vista, unificar criterios para trabajar el mismo enfoque” “eso sería una buena proyección, iríamos hacia un mismo objetivo” “el problema central sería atacar las falencias en lectura y escritura” Cod. unificación de enfoques	Hay una tendencia hacia la unificación de criterios para desarrollar el área a fin de mejorar su enseñanza. Esta intención es bastante importante en tanto demuestra la preocupación del maestro por atacar uno de los problemas más graves en el ámbito académico: el de la insularidad del maestro.
		CONCEPCIÓN DE LECTURA Cod. Concepción de lectura	“en literatura, se hace investigación de autores y obras, se copian a mano y luego en plenaria, leen en voz alta ante los compañeros” “porque muchos por la timidez no se atreven a salir, porque saben que están leyendo mal, o les da pena” Cod. lectura mecánica	Se observan dos intenciones de corte muy tradicional sobre la lectura: el primero, relacionado con la intención de leer literatura para conocer autores y obras (cronológico- fondo y forma) y no desde la perspectiva del disfrute estético y de la recepción de sentidos de la obra. Segundo, se expresa una concepción de lectura mecánica (en voz alta), donde priman aspectos como la pronunciación, la entonación, entre otros. No se hace énfasis en la lectura crítica o la lectura para comprender y construir sentidos.
		CONCEPCIÓN DE ESCRITURA Cod. concepción de escritura	“mi afán de revisar los cuadernos, no tanto por mirar el contenido, sino cómo va el desarrollo de la letra, cómo manejan los signos de puntuación” “cualquier trabajo me gusta que lo hagan a mano, para aprovechar y revisar la escritura” “hablamos siempre sobre el tema de la redacción y la escritura.” Cod. escritura mecánica	La concepción de escribir compagina con la de lectura, prima el acto formal, la letra, la puntuación, no es para mirar qué significados o sentidos construyen los estudiantes. Tampoco se anuncian procesos de escritura con intenciones comunicativas, en situaciones reales y auténticas como se sugiere en los lineamientos curriculares, que el docente cita arriba. En ambos casos, lectura y escritura, las concepciones no encajan con las concepciones de lenguaje planteadas por el docente.



REJILLA DE ANÁLISIS MICROTEXTUAL DE LOS RELATOS

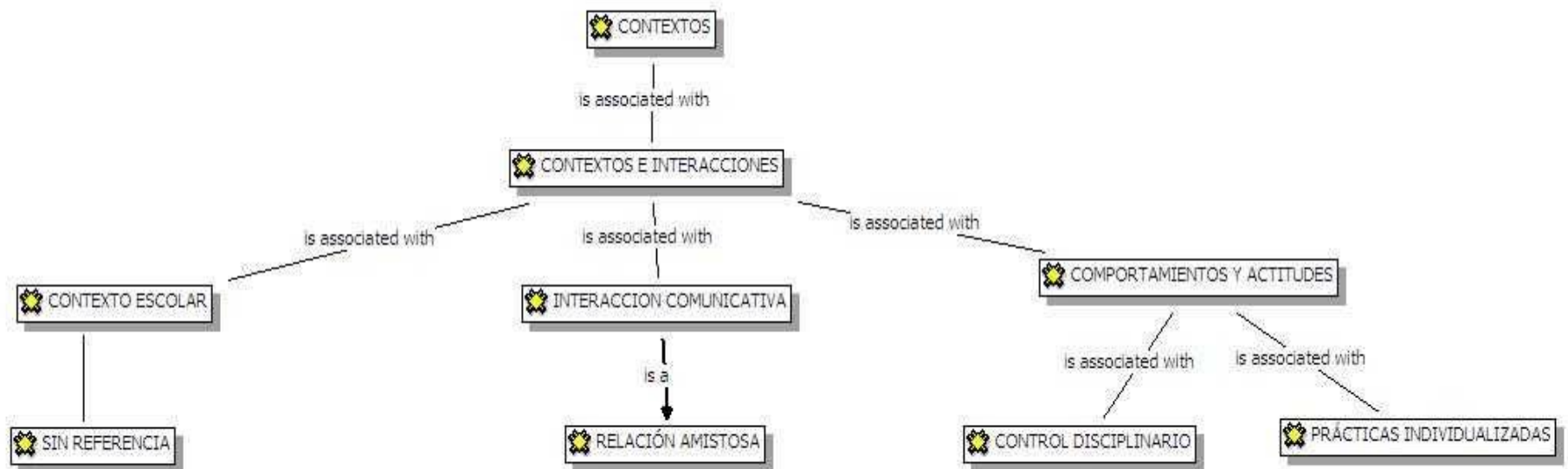
CATEGORÍA	RASGOS	DESCRIPTORES	MICROTXTOS RELATO # 2	COMENTARIOS
METODOLOGÍA Cod. metodología	Modelos de actuación en los procesos de lectura y escritura Cod. actuación del maestro	METODOLOGÍA DE LA CLASE Cod. metodología de la clase	“En la práctica de lengua castellana yo tengo en cuenta mucho los saberes previos que trae el estudiante” “siempre parto de los saberes previos del estudiante, a veces por medio de algún tipo de examen, algún taller... y partiendo de allí inicio el trabajo que hay que plantearle al estudiante” “me gusta trabajar con los estudiantes, también, mirando las inquietudes que ellos traen, lo que ellos quieren” Cod. saberes previos del estudiante.	El hecho de partir de los saberes previos que traen los estudiantes muestra que el docente se inclina hacia el modelo de “aprendizaje significativo” propuesto por David Ausubel, sin embargo no hay referencias específicas de este autor en el relato del docente. Este enfoque conduce a que se pueda dar una reestructuración conceptual en los jóvenes, en la medida en que se mezcla lo viejo con lo nuevo para formar nuevas estructuras.
			“con los estudiantes me gusta trabajar talleres, hacer conversaciones, me gusta que ellos participen, que ellos mismos vayan construyendo el conocimiento” “el enfoque de mi enseñanza, de mi labor pedagógica está como que vendado de la construcción nueva, del constructivismo” “en una misma clase se abordan diversos aspectos” “en una clase de literatura, por ejemplo, se pone a estudiar y redactar a los estudiantes” “me sirve esa clase para mirar la ortografía, la redacción, descubrir nuevas palabras del léxico del estudiante” “la clase me sirve para que interpreten, para que argumenten, propongan” “abordo las competencias en todos los sentidos con un tema” “también me gusta plantearle a los estudiantes cuál es el objetivo de la enseñanza” “me gusta que los estudiantes le encuentren un sentido a la enseñanza, si no lo hacen de pronto no aprenden con cariño y con amor” “siempre llevo mi preparación de clases específicas” “La clase tiene tres momentos: los estudiantes inician, muchas veces me muestran los saberes previos; luego viene el desarrollo específico; después, lo final que es la evaluación” Cod. clase tradicional	A pesar de que el docente se declara constructivista, algunos enunciados muestran una tendencia contraria: “siempre llevo mi preparación de clases específicas”, “en una clase de literatura se pone a estudiar y redactar a los estudiantes”, “me sirve esa clase para mirar la ortografía, la redacción, descubrir nuevas palabras del léxico del estudiante”, y no, por el contrario, desarrollar procesos de conceptualización a partir de conocimientos empíricos del estudiante. Para Piaget se da el constructivismo en la medida en que los seres construyen sus propias estructuras mentales, sin embargo tampoco se cita que la clase se haga a la luz de los principios piagetanos. No se observa con claridad qué ocurre con los saberes previos que traen los estudiantes. En este enfoque metodológico no se evidencian los procesos de significación que plantea el docente en la concepción de lenguaje.
			“yo no hago a veces tantas evaluaciones memorísticas o de ese estilo sino me gusta estar constantemente revisando y hablando” “En todo momento estoy evaluando” “al final del periodo cuando hago el examen acumulativo y miro el cuaderno si lo tienen al día o no... les planteo preguntas de lo que se hizo en el periodo y luego les digo abran el cuaderno y van respondiendo las preguntas, ellos van analizando lo que va en el cuaderno y lo van amoldando a las preguntas que están planteadas” “se evalúa con base en los contenidos del cuaderno, es una manera de	En cuanto a la evaluación se puede afirmar que es de naturaleza tradicional y bancaria, en donde los estudiantes consignan y después responden de acuerdo a lo escrito en el cuaderno. Esta actividad se realiza desde la perspectiva del profesor (heteroevaluación): “examen acumulativo”, “tener el cuaderno al día”, “se evalúa con base en contenidos del cuaderno”, “sin regalarle nada”, y no se habla de autoevaluación ni coevaluación. Tampoco hay referencias a la evaluación por proceso, o evaluación investigativa como la que se plantea en Lineamientos Curriculares de Lengua Castellana. Se reflejan contradicciones en lo planteado por el docente, pues, en algunos

			<p>obligarlos a que sistematicen el cuaderno”</p> <p>“evalúo todos los aspectos de las habilidades comunicativas y evalúo las competencias que tienen que ver con el desarrollo”</p> <p>“también se evalúan en clase por participación voluntaria de los estudiantes”</p> <p>“cuando el estudiante tiene dificultades... se le dan oportunidades, pero sin regalarle nada, sino que él mismo se lo gane, y que sienta que ganó porque hizo un sacrificio, porque realmente trabajó y aprendió”</p> <p>Cod. evaluación tradicional</p>	<p>apartes, se lee que la evaluación se hace al final, mientras en otros afirma que “en todo momento estoy evaluando”. En este sentido la evaluación se ve como control y no como un motivo para seguir aprendiendo.</p>
METODOLOGÍA	Modelos de actuación en los procesos de lectura y escritura	<p>ESTRATEGIAS DE LECTURA</p> <p>Cod. estrategias de lectura</p>	<p>“específicamente con la lectura y la escritura, yo reviso mucho los cuadernos”</p> <p>“Son estudiantes de grado octavo y uno piensa que(...) tal vez deben tener una buena letra, deben tener una forma de leer adecuada y muchas veces uno se encuentra con que no es así”</p> <p>“más de la mitad de los estudiantes (de octavo) tienen problemas con la lectura y la escritura”</p> <p>“periódicamente estoy sacando a los estudiantes a leer”</p> <p>“pero yo hago que todo el mundo salga y ellos salen (a leer)”</p> <p>“de esa manera voy tratando de que vayan desarrollando un hábito de lectura”</p> <p>“muchos estudiantes leen cacaneando, todavía con ese problema silábico, y también el inadecuado manejo de los signos de puntuación(...) le borran el sentido muchas veces a lo que están haciendo”</p> <p>“, hay que dictarlo, que lo lea algún compañero o que alguien dé una reflexión, de esa manera, estoy también mirando el aspecto de la lectura”</p> <p>Cod. lectura literal</p>	<p>La práctica de lectura se limita fundamentalmente a aspectos de forma: “tener una forma de leer adecuada”, y construir el hábito de lectura “sacando a los estudiantes a leer”, además, al parecer, esas actividades de lectura están ligadas a compromisos académicos escolares, no se alude en el relato a lectura libre ni se habla diversos tipos de textos.</p> <p>También se observa que el docente se refiere básicamente a la lectura mecánica (la pronunciación, los signos de puntuación). No se hace referencia a la lectura para significar, para desentrañar sentidos, lo cual se anuncia desde las concepciones del maestro, pero no se materializa en la metodología. Se practica la lectura como una actividad impuesta por el maestro: “con la lectura y la escritura yo reviso mucho los cuadernos”, “periódicamente estoy sacando a los estudiantes a leer”, “pero yo hago que todo el mundo salga y ellos salen”, “mando a varios estudiantes (...) que dicten de pronto el tema de la clase”. Por el contrario, deberían suscitarse acciones didácticas en que la lectura se asuma de manera auténtica, que responda a intereses y necesidades respecto de un tema: que se lea para que pase algo, para que se generen interacciones y comunicaciones reales.</p>
		<p>ESTRATEGIAS DE ESCRITURA</p> <p>Cod.estrategias de escritura</p>	<p>“específicamente con la lectura y la escritura, yo reviso mucho los cuadernos”</p> <p>“en esta revisión de cuadernos tengo en cuenta la escritura, tengo en cuenta la redacción”</p> <p>“ la escritura yo la reviso constantemente, individualmente le voy diciendo a cada estudiante dónde tiene que mejorar”</p> <p>“en el tema de la narrativa todos los estudiantes tuvieron que inventar un libro de antología literaria, antología poética”</p> <p>“con esa estrategia de que vayan inventando los libros de cuento les reviso la escritura”</p> <p>“tengo ya proyectado para el segundo semestre que viene ya el tema de la lírica también nuevamente la estrategia de que ellos escriban sus poesías se las inventen o las investiguen”</p> <p>Cod. escritura normativa</p>	<p>En las estrategias de escritura se reafirma que el docente centra su actividad en la forma, en lo mecánico, no en la esencia que es la construcción de sentido a través de los contenidos: “mi afán es revisar los cuadernos, no tanto por mirar el contenido, sino cómo va el desarrollo de la letra, cómo manejan los signos de puntuación”. Esta posición entra en contradicción con afirmaciones que se hacen al inicio en el sentido de seguir los lineamientos curriculares para la enseñanza de esta área, más bien se está en la posición contraria que centra la atención en la estructura y no en escrituras auténticas, contextualizadas, que respondan a necesidades reales de comunicación.</p>



REJILLA DE ANÁLISIS MICROTEXTUAL DE LOS RELATOS

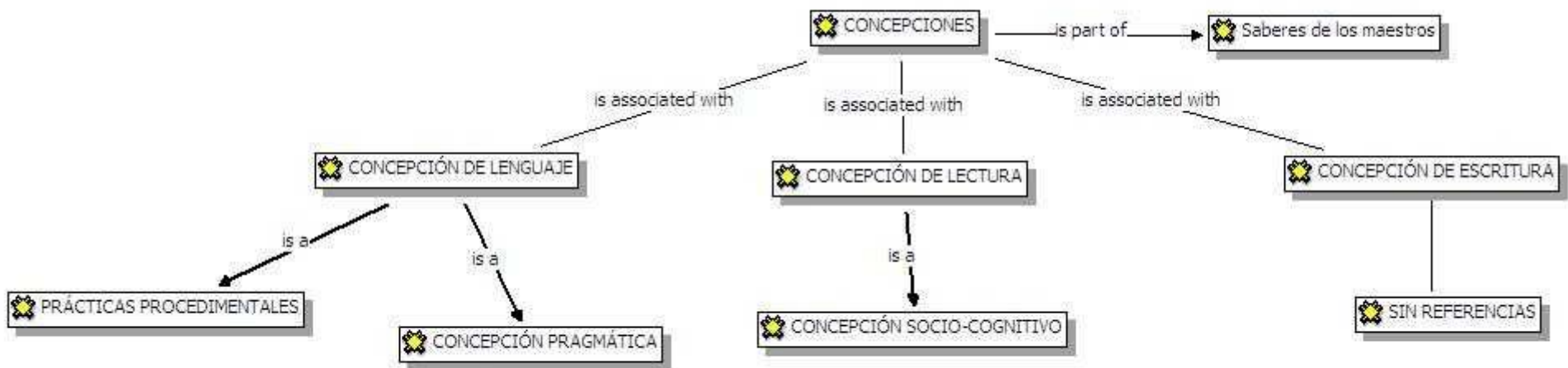
CATEGORÍA	RASGOS	DESCRIPTORES	MICROTEXTOS RELATO # 2	COMENTARIOS
CONTEXTOS Cod. contextos	Contextos e interacciones Cod. contextos e interacciones	Contexto de la escuela Cod. contexto escolar	No aparecen referencias al contexto de la escuela Cod. sin referencia	Es común que los maestros cuando hablan de sus prácticas de enseñanza hagan referencia a aspectos relacionados con el contexto de la escuela: espacio geográfico, características de los estudiantes, recursos, relación con padres y miembros de la comunidad, condiciones socioeconómicas etc., sin embargo, en el caso de este maestro no aparecen referencias especiales al respecto
		Interacción docente – estudiante Cod. interacción comunicativa	“ con respecto a la relación con los estudiantes me considero un docente que está muy cerca de los estudiantes, que los escucha y que ellos también escuchan” “en ese diálogo directo (docente-estudiante) es más fácil el aprendizaje” “no hay distancia o esa clase categórica en la cual el docente es autoritario, el que manda, me gusta que sea algo como en forma de dialogo” “mi relación con los estudiantes, dentro y fuera del salón, es amistosa pero con respeto” Cod. relación amistosa	Se infiere que hay una relación amistosa entre docentes y estudiantes en el trabajo y desarrollo de actividades de clase. Esa relación de acercamiento y de diálogo que señala el docente tiene una función específica: “hacer más fácil el aprendizaje”, además de construir lazos de amistad y respeto. Pero, a pesar de esas afirmaciones de tipo comprensivo y humanístico, no se observan evidencias sobre este asunto en las metodologías descritas anteriormente.
		Comportamientos y actitudes Cod. comportamientos y actitudes	“en mi clase los estudiantes no se vuelan de clase” “hay estudiantes que piden mucho permiso” “a veces yo me río con los estudiantes, participo, echo chistes, pero a la hora de la verdad tomo seriedad” Cod. control disciplinario “algunas veces se reúnen los profesores para compartir las prácticas de enseñanza, pero no hay nada organizado y sistemático” “ahora mismo no sé cómo están trabajando mis compañeros” “cada profesor elabora un plan de área con base en lo que piensa, con base en los lineamientos, pero muchas veces se enfocan desde diferentes puntos de vista” “la verdad es que no hay unificación en ese criterio” (pedagógico) Cod. prácticas individualizada	El docente hace referencia a dos tipos de comportamientos y actitudes: las que aluden a los estudiantes tienen que ver con aspectos disciplinarios y de control. No hay referencias en torno al conocimiento, al desarrollo académico, creativo o participativo. Respecto a los maestros, se evidencia en el relato una preocupación de éste por la falta de comunicación, de unidad de criterios en cuanto a enfoques, además del desconocimiento de las prácticas entre unos y otros.



Una característica de este docente es que conoce, al menos, algunas teorías contemporáneas para la enseñanza del lenguaje, por ejemplo la teoría del discurso planteada en Lineamientos Curriculares de lengua Castellana, aunque de manera poco profunda. Tal vez, ese nivel superficial de conocimiento teórico es lo que hace que el maestro pierda el rumbo en el ejercicio de la didáctica de la lectura y la escritura. De no ser así, la intención de sus estrategias se encaminaría hacia procesos de comprensión y producción de textos de manera significativa, auténtica, real y contextualizada, (Rincón y Pérez, 2007) y no a acciones mecánicas y de forma tales como escribir buena letra o pronunciar bien las palabras al leer, etc. En definitiva, no se observa cohesión entre las concepciones del maestro y las metodologías que usa en relación con el contexto donde le corresponde actuar.

REJILLA DE ANÁLISIS MICROTEXTUAL DE LOS RELATOS

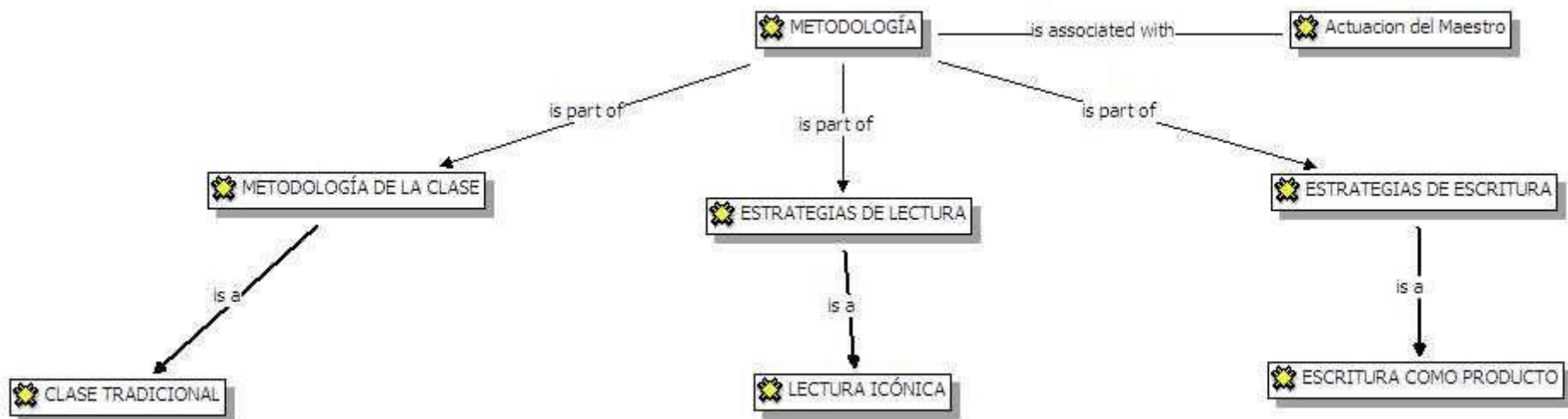
CATEGORÍA	RASGOS	DESCRIPTORES	MICROTEXTOS RELATO # 3	COMENTARIOS
CONCEPCIONES Cod. concepciones	Saberes de los maestros para la enseñanza de la lectura y la escritura Cod. saber del maestro	Concepción de lenguaje Cod. concepción de lenguaje	“Yo me baso en los libros de producción textual que se han trabajado bastante, en el caso de Alejandro Serna, María Teresa Serafín, Humberto Eco que son libros que puntualizan mucho la producción textual, orientan exactamente lo que uno quiere que le orienten y poner eso en práctica con los estudiantes” Cod. prácticas procedimentales	El maestro no muestra una concepción clara del lenguaje, sus referencias tocan sólo con aspectos prácticos de producción textual, muy superficiales. En este caso, asume una concepción procedimental de la lengua apoyado en autores como María Teresa Serafíni, para quien el proceso de escritura “consiste en encontrar y ordenar las ideas para después exponerlas por escrito de manera adecuada” Serafíni, María Teresa, (1989, p. 15). Esta concepción se aleja de las posturas actuales que recomiendan el desarrollo de la escritura como prácticas socioculturales.(Pérez, s.f).
			“en cuanto a la literatura el aspecto sociocrítico de la sociología de la literatura” “el aprendizaje significativo que es lo que nos orienta a encontrar sentido a cada experiencia del uso de la lengua, como una experiencia significativa y como una experiencia práctica” “el estudiante conoce una lengua que usa, no una lengua que le han pintado en los libros, o que le han pintado en las clases, sino una lengua que él siempre usa” Cod. concepción pragmática	Se observa que el maestro tiene una tendencia hacia la significación y la búsqueda de sentido en el uso del lenguaje, es decir, desde la pragmática y no desde la norma preestablecida. En este caso se aleja de la concepción tradicional del lenguaje.
		CONCEPCIÓN DE LECTURA Cod. concepción de lectura	“Yo iniciaría por trabajar la cultura de la lectura y la escritura, que la biblioteca se dote mejor de textos, que se haga vivenciar lo que es la lectura y lo que es la escritura, que se trabajen mejor los procesos mentales” Cod. concepción socio-cognitiva	El docente plantea la importancia esencial de la lectura y la escritura en la formación cultural y la transformación de la estructura mental de los estudiantes. Esta posición encaja con la concepción pragmática que se planteó anteriormente. Sin embargo, es posible que la expresión “trabajar la cultura de la lectura y la escritura” se refiera a la construcción del hábito y no a la asunción de éstas como prácticas cognitivas y metacognitivas propiamente dichas.
		CONCEPCIÓN DE ESCRITURA Cod. concepción de escritura	No hay referencias específicas sobre concepción de escritura Cod. sin referencias	A pesar de no haber referencias específicas en este campo, si se miran los planteamientos del docente en cuanto a la concepción del lenguaje, se nota una aproximación a las prácticas procedimentales de escritura.



REJILLA DE ANÁLISIS MICROTEXTUAL DE LOS RELATOS

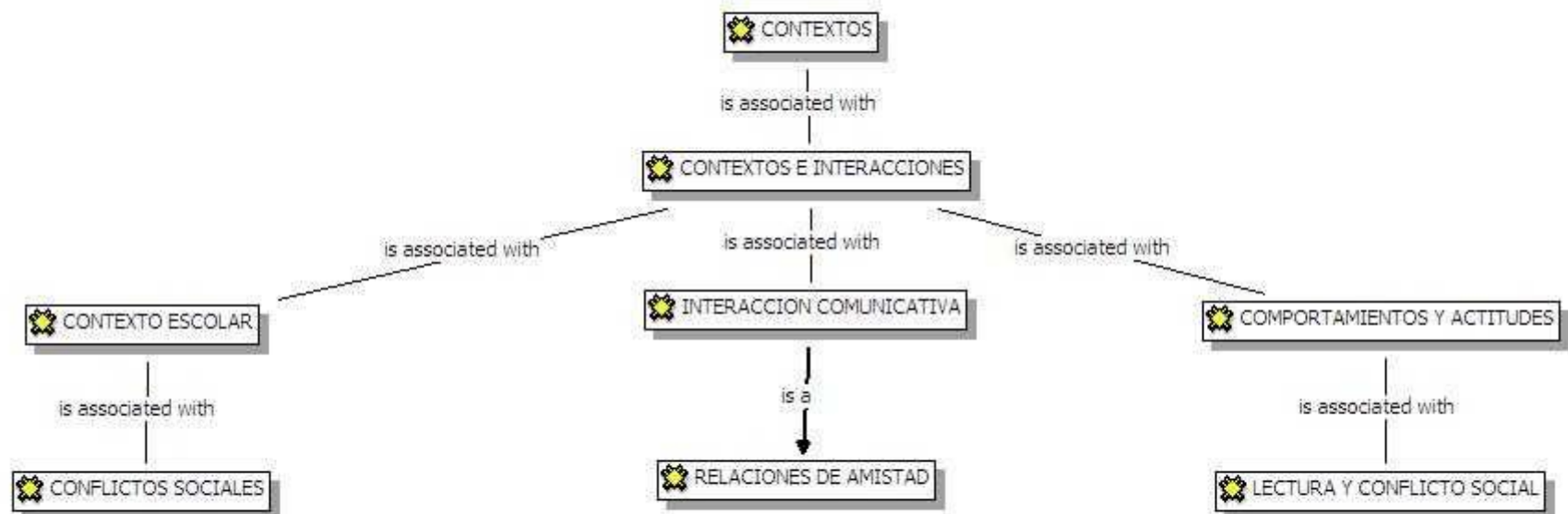
CATEGORÍA	RASGOS	DESCRIPTORES	MICROTEXTOS RELATO # 3	COMENTARIOS
<p>METODOLOGÍA Cod. metodología</p>	<p>Modelos de actuación en los procesos de lectura y escritura Cod. actuación del maestro</p>	<p>METODOLOGÍA DE LA CLASE Cod. metodología de la clase</p>	<p>“la enseñanza de la Lengua Castellana se inicia desde el mismo momento que se llega al aula de clase primero dándole el saludo a los estudiantes, la bienvenida, indagando un poquito acerca de su quehacer diario, si es un fin de semana, cómo les fue, cuáles fueron las cosas buenas o cuáles fueron las cosas de pronto negativas que tuvieron ellos”</p> <p>“mediante esta charla poco a poco se va uno centrando en el tema que va a desarrollar, luego fija el tema como tal”</p> <p>“se comienza hacer una evaluación inicial qué tanto conocimiento tienen ellos acerca del tema, en esa medida se va estableciendo un conversatorio entre los conocimientos previos que ellos tienen y las orientaciones que les va dando el docente.”</p> <p>“para desarrollar el tema se le van dando unos términos nuevos, un conocimiento nuevo, para que ellos lo vayan interiorizando y lo vayan haciendo significativo relacionándolo con el mismo medio para que ellos de una u otra forma sepan para qué les va a servir ese nuevo conocimiento”</p> <p>“lo interiorizan (conocimiento nuevo) utilizando diversas formas, diversos esquemas, bien sea mediante un mapa conceptual, un mapa mental, o de que vayan tomando nota”</p> <p>“se les da también unas lecturas que le ayuden a entender mejor el tema, esas lecturas se le busca que sean un poquito divertidas”</p> <p>“Si uno a comienzo de año comienza con uno de esos libros que corresponden a literatura del grado con toda seguridad que va hacer un fracaso, pero si se comienzan con estas actividades sencillas pues se pueden adquirir muchas cosas con ellas”</p> <p>“La evaluación de todas estas actividades va siendo gradual, va siendo inmediata, desde el mismo momento en que ellos comienzan a producir se les va supervisando el trabajo y se les va diciendo en que van bien y en que deben mejorar”</p> <p>“como venía diciendo anteriormente se le comienza a evaluar desde el mismo momento en que ellos comienzan a leer o a escribir y se les va mirando todo el proceso de ahí se les toma una nota”</p> <p>“pero la verdadera nota es la que se toma por competencia, cuando a ellos se les da varias opciones para que ellos escojan una sabiendo que todas son posibles pero que ellas tendrán que escoger la más acertada”</p> <p>Cod. clase tradicional</p>	<p>La metodología descansa básicamente en el desarrollo de temas. Se toman en cuenta los saberes previos de los estudiantes. Esencialmente es una metodología tradicional, donde el profesor les va dando “términos nuevos”, orientaciones, etc., a fin de que los estudiantes los interioricen, con la intención de que éstos relacionen lo aprendido con hechos de la vida real. Para ello el docente utiliza algunas estrategias metodológicas para desarrollar los procesos de síntesis como son los mapas conceptuales, los mapas mentales entre otros.</p> <p>Si se mira la estructura de la clase se observa que está concebida desde el interés del maestro aunque se tenga en cuenta la participación de los estudiantes, y comprende tres momentos esenciales: el inicio con charla de apertura, que crea un ambiente agradable entre los actores. Luego se fija y se desarrolla el tema enfatizando la relación entre saberes previos y conocimientos nuevos que aporta el maestro y que los estudiantes van interiorizando. Por último aparece la evaluación, orientada a la obtención de una nota, aunque no se realiza al final sino durante la clase.</p>

<p>METODOLOGÍA Cod. metodología</p>	<p>Modelos de actuación en los procesos de lectura y escritura Cod. actuación del maestro</p>	<p>ESTRATEGIAS DE LECTURA Cod. estrategias de lectura</p>	<p>“siempre me ha gustado trabajarle a los estudiantes el periódico como herramienta, o las revistas” “En periódicos y aún más se fijan en una sección muy significativa para ellos y es la parte judicial”</p> <p>“escogen la imagen y después de la imagen comienzan ellos a dar una explicación de los colores, de las líneas, de las sombras, que son muy importantes para la parte escrita”</p> <p>“en el caso de las obras literarias por grados, que a veces la falta de costumbre, no tienen la cultura de la lectura y eso pues choca un poquito en el momento de uno ponerlos a leer” Cod. lectura icónica</p>	<p>Al parecer, se propicia una lectura de textos múltiples, lo que posibilita el tratamiento de temas diversos, es decir, no se limita solamente a la lectura textual sino, paratextual o paralingüística, a partir de imágenes, que generalmente se constituyen en atractivo para los jóvenes. Sin embargo, en los microtextos no se hace alusión a los niveles de lectura y de competencias que es posible trabajar mediante este tipo de textos.</p> <p>En relación con la literatura, se observa la preocupación por la falta de cultura de la lectura, que vendría a ser la falta de hábito, que entorpece al momento de “ponerlos a leer”.</p>
		<p>ESTRATEGIAS DE ESCRITURA Cod. estrategias de escritura</p>	<p>“En cuanto a la producción textual, para que los estudiantes produzcan textos de buena calidad siempre hay que comenzar con la lectura de buenos textos, los que más le llaman la atención a ellos” “a veces se les da una simple noticia para que ellos redacten un artículo completo, de lo que es la página judicial, así lo hacen y lo comentan” “esos artículos comienzan a hacerlos en borrador, lo van cualificando, hasta que lo elaboran muy bien” “dependiendo a la motivación que uno les de ellos les van dando la importancia necesaria, en el caso de las obras literarias” “se inicia con la explicación de la elaboración de los artículos, cómo se elabora un artículo periodístico, después ellos van leyendo los artículos que tienen los periódicos y los van comparando con los de ellos, los van comparando con los de los compañeros, esos artículos comienzan a hacerlos en borrador, lo van cualificando, hasta que lo elaboran muy bien, bien sea en columna, trabajan hilera, los trabajan con imágenes, trabajan con logotipos y esto despierta en ellos el interés por producir textos de buena calidad”</p> <p>“después ya se reúnen al final del año, esto para los grados superiores y elaboran un periódico como tal, incluyéndole la propaganda, porque la propaganda es algo muy importante, le sirve a ellos para redactar”</p> <p>“y los textos que ellos hacen se elaboran preguntas de esos mismos textos, se escoge un texto el más importante y que ellos le saquen unas cuatro, cinco preguntas con escogencia múltiple” Cod. escritura como producto</p>	<p>Se propone una metodología de escritura abierta, que puede partir de una noticia, de la lectura de un libro literario de interés. No se observa que la producción textual tenga como meta la conceptualización, sino que el mayor énfasis recae en la calidad del texto escrito como producto final, a través de la apropiación de un procedimiento de elaboración previamente instruido.</p> <p>Se proponen actividades variadas que mezclan la creatividad, la narración escrita, a través del periodismo como pretexto para que los jóvenes escriban. Pero lo más importante que relata el docente es lo referente al trabajo con y sobre los mismos textos de los estudiantes, porque esto permite un proceso metacognitivo y metalingüístico bastante interesante, si se mira desde la teoría textual. Sin embargo el maestro no se refiere en ningún momento a mecanismos de textualización.</p>



REJILLA DE ANÁLISIS MICROTEXTUAL DE LOS RELATOS

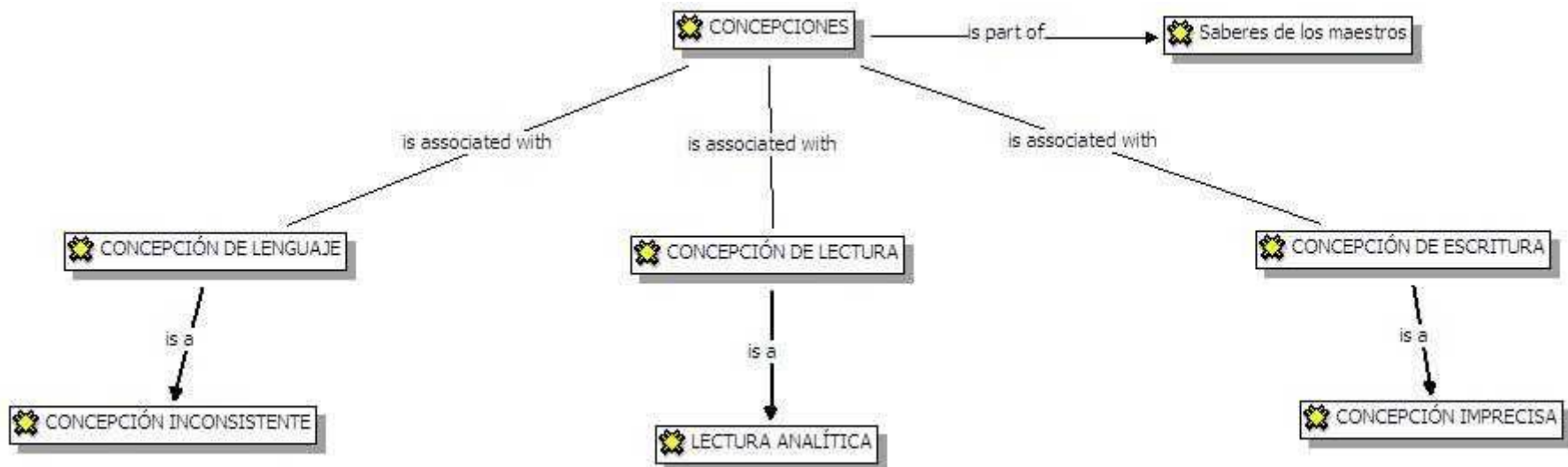
CATEGORÍA	RASGOS	DESCRIPTORES	MICROTEXTOS RELATO # 3	COMENTARIOS
CONTEXTOS Cod. contextos	Contextos e interacciones Cod. contextos e interacciones	Contexto de la escuela Cod. contexto escolar	<p>“la mayoría de los estudiantes de la institución educativa La Pradera, viven en sectores subnormales, más exactamente Cantaclaro”</p> <p>“La mayoría de los estudiantes de La Pradera son estudiantes de bajos recursos económicos, que mantienen bastantes conflictos familiares, a veces son muchachos que no son criados ni siquiera del papá, de la mamá, sino que los cría un abuelo o que los cría un familiar, en el salón de clases a veces reflejan esos conflictos que tienen en la casa”</p> <p>“por eso es que siempre se busca ser bastante amigos con ellos, para que ellos aunque no dejen del todo esos problemas si los aparten un momentito y se puedan concentrar en las clases desarrollando unas buenas actividades” Cod. conflictos sociales</p>	El maestro es consciente de la situación de pobreza en que viven los estudiantes y las consecuencias que esto conlleva en cuanto a su comportamiento en clase, sobre todo lo relacionado con conflictos familiares. Pero no se expresa la relación que estos conflictos puedan tener con la enseñanza y el aprendizaje de la lectura y la escritura. Sin embargo, se observa que el docente comprende que estos factores determinan en gran medida el tipo de interacciones y de relaciones que se puedan establecer tanto en la clase como fuera de ella: “por eso es que siempre se busca ser bastante amigo de Ellos”.
		Interacción docente – estudiante Cod. interacción comunicativa	<p>“para el desarrollo de la asignatura de Lengua Castellana son las buenas relaciones que se deben tener con los estudiantes, siempre me he esmerado por tener buenas relaciones con ellos” Cod. relaciones de amistad</p>	Aunque no se especifica cómo se establecen las relaciones de amistad, es decir, a través de qué mecanismos de comunicación y de qué acciones se realizan, se ve que el docente reconoce que esos contextos de buenas relaciones son fundamentales para el ejercicio pedagógico.
		Comportamientos y actitudes Cod. comportamientos y actitudes	<p>“siempre me he esmerado por tener unas buenas relaciones con ellos, para que ellos puedan vivenciar de pronto ciertas situaciones que tienen en la vida cotidiana y que mediante algunas lecturas, algunos fragmentos ellos puedan darle solución a ese conflicto que ellos tienen”</p> <p>“Mis compañeros conocen mis prácticas educativas, un compañero siempre ha tratado de tomar las experiencias mías y él las está vivenciando” Cod. lectura y conflicto social.</p>	Se reconoce que la lectura puede ser un medio eficaz para que los estudiantes tomen posición frente a los conflictos sociofamiliares que enfrentan en su vida cotidiana. Esta es una actitud comprensiva e importante del maestro para buscar transformaciones significativas en los comportamientos de los estudiantes.



El discurso de este maestro, aunque interesante en cuanto a intenciones prácticas referidas a la producción textual y la lectura como proceso mental, no es consistente en sus concepciones de lenguaje, lectura y escritura. Sólo hay algunas aproximaciones, tal vez a una concepción pragmática que tiene en cuenta factores contextuales reales de la vida de los estudiantes, de su situación socio-familiar, y de trabajo con diferentes clases de textos que bien pudiera profundizar el docente desde autores como Van Dijk, respecto de operaciones de textualización. Claro que, respecto de la estructura de la clase, se observa la intención tradicional de orientar el proceso sólo desde la perspectiva del docente, es decir, la preocupación está en la forma cómo motivar a los alumnos para la actividad de leer o de escribir, más no para desarrollar procesos de escritura centrados en el interés de éstos. Esto último no es claro, a pesar de la comprensión que el docente demuestra de los conflictos sociales de sus alumnos. Bien podría, desde una concepción sociocultural más clara de lectura y de escritura, adentrarse en proyectos de aula pensados en colectivo, realizados y evaluados de la misma manera. Posiciones como éstas que expresa el docente están cercanas a las posibilidades de cambio conceptual y metodológico, sólo falta iniciar un proceso de reflexión y de profundización teórica, para lo cual la estrategia de los GET y el método de la investigación acción resultan bastante interesantes.

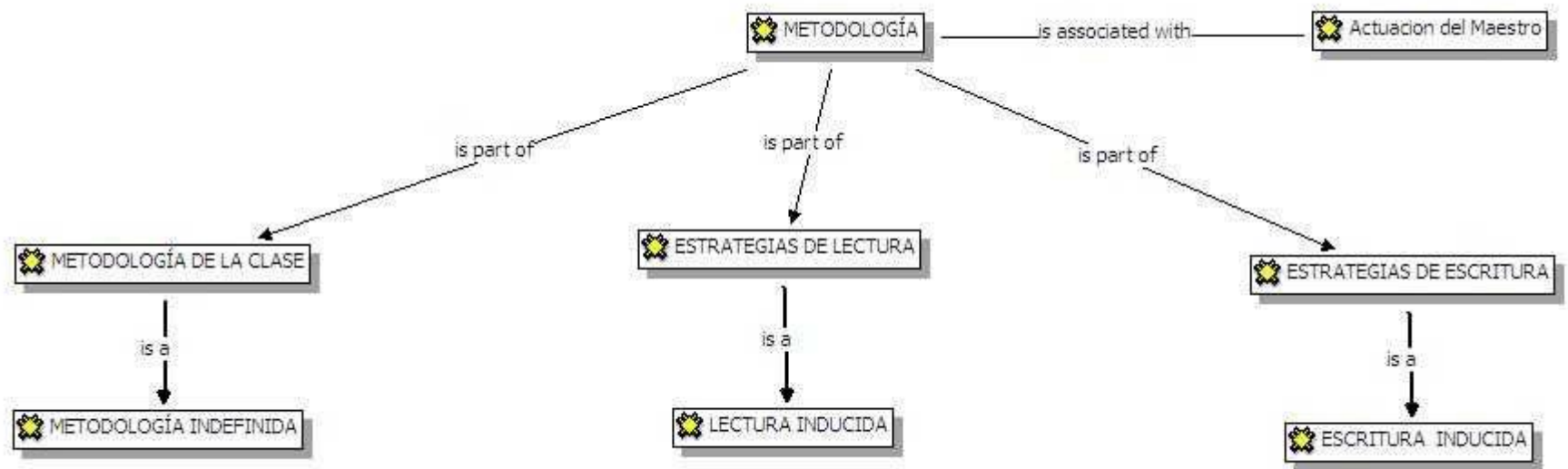
REJILLA DE ANÁLISIS MICROTEXTUAL DE LOS RELATOS

CATEGORÍA	RASGOS	DESCRIPTORES	MICROTEXTOS RELATO # 4	COMENTARIOS
<p>CONCEPCIONES Cod. concepciones</p>	<p>Saberes de los maestros para la enseñanza de la lectura y la escritura Cod. saber del maestro</p>	<p>CONCEPCIÓN DE LENGUAJE Cod. concepción de lenguaje</p>	<p>“el enfoque que le ha querido dar el ministerio en donde se hace énfasis en la comprensión y elaboración de textos eso es lo fundamental que se está orientando en este momento”</p> <p>“desde que empecé a trabajar con eso de la propuesta constructivista pues ahí tuve un gran soporte y siempre desde que estudié la licenciatura también leía a Piaget y a otros teóricos, a Saussure, toda esa gente que empezaron a renovar el manejo de las temáticas de la lengua castellana, de la lengua en general”</p> <p>“me he basado un poco en esos teóricos, pero de pronto no como sistemáticamente, no es que lo he tomado con mucha profundidad, es decir, yo considero que me falta estudiar mucho sobre eso para sistematizar mucho más lo que estoy haciendo”</p> <p>Cod. concepción inconsistente</p>	<p>En estos microtextos se infiere que hay un supuesto conocimiento general de algunas teorías y teóricos que sustentan los procesos pedagógicos. Sin embargo, el docente es honesto en reconocer que le falta profundizar sobre el particular. En cuanto a la concepción de lenguaje no hay una posición clara o bien definida sobre cuáles son los soportes conceptuales que sustentan sus prácticas, pues las afirmaciones son un tanto vagas, por ejemplo, no precisa cuando se refiere al enfoque propuesto por el ministerio, la propuesta constructivista o Saussure a quien ubica como “esa gente que empezaron a renovar el manejo de las temáticas de la lengua castellana”, cosa que no se corresponde con los procesos pedagógicos actuales en el campo del lenguaje Cfr. Lineamientos Curriculares de Lengua Castellana)</p> <p>Hoy día, el tratamiento de la enseñanza de la lengua ya no es un asunto que toca sólo a la lingüística, sino a las ciencias del lenguaje, es decir hay un abordaje interdisciplinario (Lomas y Osoro, 1999).</p>
		<p>CONCEPCIÓN DE LECTURA Cod. concepción de lectura</p>	<p>“que el estudiante no simplemente se quede en responder textualmente cosas sino que analice, que haga aportes a eso que se le pregunte”</p> <p>“cuando yo le haga una pregunta no simplemente que me respondan sí o no, o que me respondan tal o cual cosa, sino que eso que ellos respondan sea producto de su análisis, sea producto de su reflexión que él hace sobre un texto sobre el cual se está preguntando”.</p> <p>Cod. lectura analítica</p>	<p>Se anuncia tímidamente una concepción de que la lectura debe ser analítica y crítica, para que genere en el estudiante reflexiones y pueda ampliar sus conocimientos, se infiere que no debe hacer una lectura “literal” sino que al contrario ésta provoque un cuestionamiento interior que incite a desentrañar lo leído. Pero, en definitiva, no hay una concepción concreta de lectura expresada en los microtextos.</p>
		<p>CONCEPCIÓN DE ESCRITURA Cod. concepción de escritura</p>	<p>“muchos años, practiqué en la enseñanza de la lectoescritura en los primeros grados de primaria el método que aprendí en la Normal que fue el de las palabras normales”</p> <p>“socialicé la propuesta constructivista para la enseñanza de la lectoescritura y entonces allí empecé a darme cuenta de que por allí había que enfocar esa enseñanza”</p> <p>Cod. concepción imprecisa</p>	<p>A pesar de que el docente comulgue con la propuesta constructivista, según lo dicho, no se precisa sobre ese enfoque. El método de palabras normales corresponde a la escritura fragmentaria, basada en la escritura de palabras y no de textos. En este caso, la concepción estaría por el lado de lo tradicional, aunque no se puede precisar.</p>



REJILLA DE ANÁLISIS MICROTEXTUAL DE LOS RELATOS

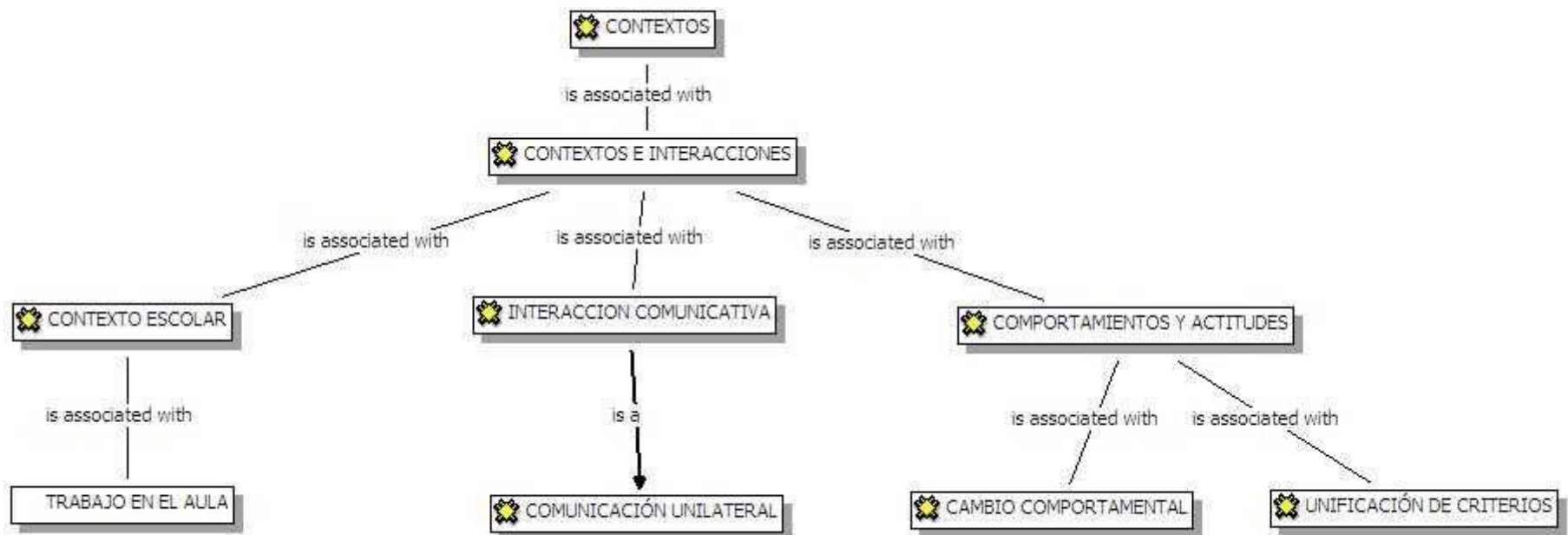
CATEGORÍA	RASGOS	DESCRIPTORES	MICROTEXTOS RELATO # 4	COMENTARIOS
METODOLOGÍA Cod. metodología	Modelos de actuación en los procesos de lectura y escritura Cod. actuación del maestro	METODOLOGÍA DE LA CLASE Cod. metodología de la clase	<p>“desde 1993, he venido utilizando algunas formas para dicha enseñanza”</p> <p>“en muchos casos me ha tocado desarrollar clases magistrales (...) siempre con la visión de que no era la manera ideal de enseñar lengua castellana”</p> <p>“he venido desarrollando la práctica en la enseñanza de la lengua castellana teniendo en cuenta que esas dos cosas (comprensión y elaboración de textos) que hay que hacer son fundamentales para que el estudiante pueda avanzar en el aprendizaje de la Lengua Castellana”</p> <p>“en mi práctica lo que estoy haciendo es desarrollar lo que está planteando el MEN que es comprensión de lecturas, de textos y construcción de textos al mismo tiempo”</p> <p>“la evaluación es permanente de acuerdo a la participación de los estudiantes en las actividades que desarrollamos... los trabajos, la asistencia, la entrega puntual de los trabajos, las evaluaciones”</p> <p>Cod. metodología indefinida</p>	Se nota un interés en el docente por apartarse de la enseñanza tradicional de la Lengua Castellana, aunque no del todo, porque no explica la asunción de otra postura metodológica, pues la alusión que hace a “lo que está planteado en el MEN”, no define ningún tipo de metodología en concreto.
		ESTRATEGIAS DE LECTURA Cod. estrategias de lectura	<p>“tomo un texto, lo entrego a los estudiantes en grupos, a veces en parejas, a veces en grupos de tres para que lean ese texto”</p> <p>“esos alumnos rehacen una síntesis oral de ese texto, allí están desarrollando las dos líneas de trabajo, comprensión porque al leer deben comprender lo que están leyendo y construcción de un nuevo texto, a medida que van a sintetizar en forma oral”</p> <p>Cod. lectura inducida</p>	Se propicia la lectura colectiva, pero indicada por el maestro. No se observa una propuesta innovadora, que responda a un proyecto común que vincule a los estudiantes en las decisiones respecto de qué, cómo, cuándo y para qué hay que leer.
		ESTRATEGIAS DE ESCRITURA Cod. estrategias de escritura	<p>“...le entrego (un texto – fotocopia) a los estudiantes en grupos, a veces en parejas, a veces en grupos de tres para que lean ese texto, luego de eso, esos alumnos rehacen una síntesis oral de ese texto, allí están desarrollando las dos líneas de trabajo, comprensión porque al leer deben comprender lo que están leyendo y construcción de un nuevo texto...”</p> <p>“en otras ocasiones en forma escrita (sintetizan) eso que leyeron, además de eso ahí empezamos a desarrollar o a controlar la redacción, la ortografía, el uso de palabras para que enriquezca su vocabulario y además para que esas palabras que utiliza sean las comunes que usa todo el mundo”</p> <p>“en otras ocasiones hago que esos textos los hagan por escrito, por ejemplo leen un cuento y después les digo que reconstruyan el texto, que los hagan a su manera, es decir que le cambien una parte intermedia, que le introduzcan nuevos personajes, que le introduzcan nuevas acciones, entonces ahí están ellos desarrollando esa capacidad de construir textos”</p> <p>“no dejando de lado muchas cositas que los alumnos deben aprender en lengua castellana... como el problema de la ortografía ... la puntuación... para que las expresiones y construcciones no queden ambiguas”</p> <p>Cod. escritura inducida</p>	En este descriptor se muestra que la escritura tiene la intención de que los estudiantes desarrollen habilidades para construir sus propios textos a partir de la lectura de otros. No hay referencias de ejercicios de escritura sobre situaciones y problemáticas reales del contexto social y familiar de los estudiantes y de la escuela en general. Aparte del “control” de la redacción, la ortografía, etc., no se sabe qué pasa con los textos producidos por los estudiantes, qué tipo de tratamiento le hacen, qué acciones metalingüísticas se realizan. Al igual que en la lectura, no hay propuestas concertadas para el trabajo con los textos escritos.



REJILLA DE ANÁLISIS MICROTEXTUAL DE LOS RELATOS

CATEGORÍA	RASGOS	DESCRIPTORES	MICROTEXTOS Relato # 4	COMENTARIOS
<p>CONTEXTOS Cod. contextos</p>	<p>Contextos e interacciones Cod. contextos e interacciones</p>	<p>Contexto de la escuela Cod. contexto escolar</p>	<p>“si el alumno me trabaja yo le tengo en cuenta eso, el alumno no es que los voy a tener ahí como estatuas sino que si el alumno puede moverse, el alumno puede hablar, pero que lo haga dentro del aula tiene que ser con relación a lo que estamos trabajando, no es que se va a poner a hablar de cosas diferentes” Cod. trabajo en el aula</p>	<p>Se observa una buena intención del maestro en cuanto a la orientación del trabajo en el aula, reconociendo la importancia de que el alumno se exprese, pero la propuesta de trabajo surge de la intención del maestro sin tener en cuenta los intereses del estudiante. Por eso se expresan enunciados como “<i>si el alumno me trabaja yo le tengo en cuenta eso</i>”, es decir, está presente el poder y el control del maestro: “no es que se va a poner a hablar de cosas diferentes”, “tiene que ser con relación a lo que estamos trabajando”. Este, es un sistema de control y de dirección de la clase clásico en el contexto del aula y de la escuela tradicional. En suma, hay un contexto comunicativo en una sola vía.</p>
		<p>Interacción docente – estudiante Cod. interacción comunicativa</p>	<p>“yo converso mucho con mis estudiantes, a veces me tomo una clase, el tiempo pues de la clase para hablarles de valores, que me parece, en muchos casos más importante que desarrollar el tema del área” Cod. comunicación unilateral</p>	<p>El docente ve en la disertación sobre los valores la posibilidad de cambiar la conducta de los estudiantes, pero no hay la creación de espacios o momentos en que los estudiantes expongan su pensamiento, es desde las posturas del maestro que se pretende que se asuman los cambios. La relación del docente con estudiantes se da básicamente en el aula de clases desde la postura del maestro: “a veces <i>me</i> tomo una clase (...) para hablarles de valores”, no se mencionan otros espacios que propicien una verdadera interacción comunicativa en que se reconozca al otro como interlocutor válido que posee sentimientos, emociones, visiones de mundo, formas de pensar, etc. (Tobón, 2001)</p>
		<p>Comportamientos y actitudes Cod. comportamientos y actitudes</p>	<p>“ellos han visto que ese tipo de manejo que le hemos dado a las clases es importante también y les ha permitido avanzar en ese sentido, muchos estudiantes que eran supremamente indisciplinados yo he visto que han ido dejando esa indiciplina de lado, no quiere decir que se han convertido en estatuas en seres ahí inamovibles sino siguen siendo muchachos dinámicos, muchachos activos, pero ya en el sentido de ir a “mamar gallo” que no querían prestar ni siquiera atención, que no querían participar, no, ya eso lo han ido dejando, entonces en ese sentido hemos visto avances” “he visto un rendimiento en la comprensión y en la expresión de ellos, también ha habido muchos avances, ya leen mejor, comprenden mejor lo que leen y se expresan mucho mejor que antes” Cod. cambio comportamental</p>	<p>En cuanto a los estudiantes, se aprecia que los efectos del trabajo docente produce algunos resultados en los comportamientos de los estudiantes, pero este se da por la acción verbal, no por las dinámicas de interacción o por nuevos espacios que posibilite el desempeño de nuevos roles por parte de los estudiantes que los inviten a cambiar de manera significativa las estructuras conceptuales, metodológicas y actitudinales.</p>

		<p>Comportamientos y actitudes Cod. comportamientos y actitudes</p>	<p>“yo pienso que nosotros dentro del área debemos mantener mayor comunicación, relatarnos entre nosotros las experiencias, compartirlas para entre todos ir desarrollando, ir creando de pronto una metodología y que todos trabajemos al unísono, en la misma dirección”</p> <p>“Nosotros el magisterio somos un gremio en sí, pero no somos un gremio para sí. Somos un gremio en sí porque físicamente existimos, pero de pronto a nivel ideológico no tenemos una conexión”</p> <p>“tampoco me he tomado nunca a escribir lo que hago, si lo tengo, lo mantengo ahí en la mente pero no me he sentado a sistematizar eso” Cod. unificación de criterios</p>	<p>En cuanto a los comportamientos y actitudes de los docentes, se aprecia la preocupación del docente por la unificación de criterios para afrontar de mejor manera sus prácticas de enseñanza. Aún es más importante, que el maestro reconozca que la falta de escritura de las experiencias sea una debilidad de fondo.</p>
--	--	---	--	--

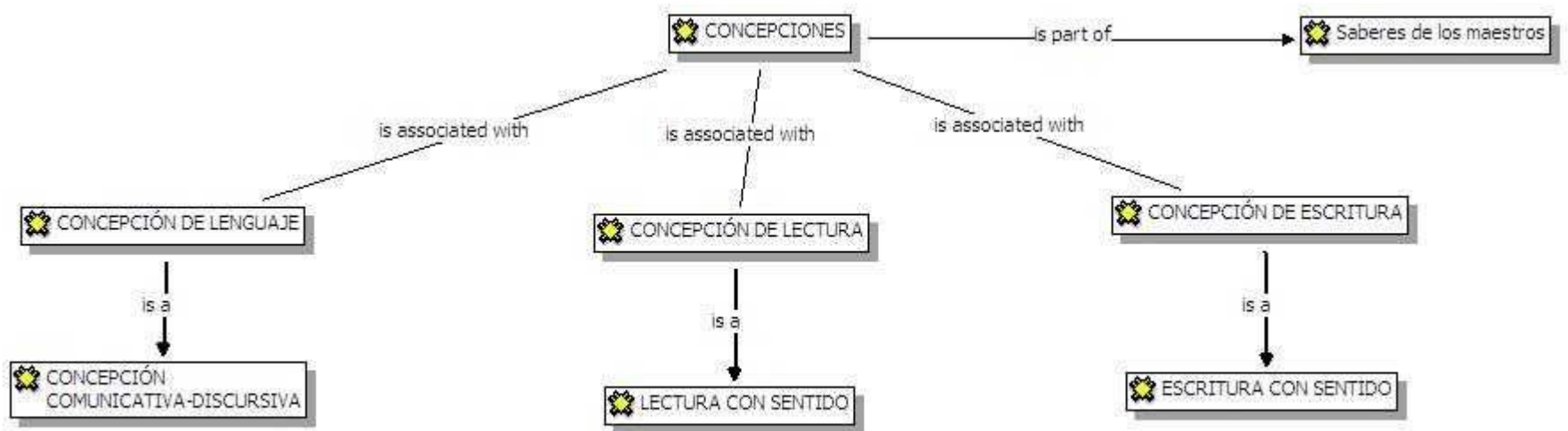


Aparte de las inconsistencias conceptuales y de la tendencia metodológica tradicionalista, el docente muestra dos elementos interesantes en relación con sus prácticas: por un lado la preocupación de formar a sus estudiantes como personas (valores), aunque debería abrir espacios de mayor participación libre y democrática, pero eso de hablarles y permitirle que se expresen, aunque sea sobre el asunto de la clase, es muy importante para el desarrollo del lenguaje. Por otro, cabe rescatar la crítica y la autocrítica del docente respecto de la falta de comunicación y de reconocimiento del otro, en el ámbito de las experiencias. “Somos un gremio en sí, pero no un gremio para sí”, es decir, se reconoce el efecto negativo del trabajo insular, y no sólo eso sino que además, el docente, comprende la importancia de estar conectados a nivel ideológico, factor esencial a la hora de emprender propuestas colectivas como política de la Institución Educativa.

REJILLA DE ANÁLISIS MICROTEXTUAL DE LOS RELATOS

CATEGORÍA	RASGOS	DESCRIPTORES	MICROTEXTOS RELATO # 5	COMENTARIOS
<p>CONCEPCIONES Cod. concepciones</p>	<p>Saberes de los maestros para la enseñanza de la lectura y la escritura Cod. saber del maestro</p>	<p>CONCEPCIÓN DE LENGUAJE Cod. concepción de lenguaje</p>	<p>“básicamente nosotros trabajamos con el modelo comprensivo” “en cuanto a la enseñanza de la lengua castellana mi gran pretexto es la literatura...puesto que es uno de los medios que puede ligar la lectura y la escritura en un solo escenario”</p> <p>“en cuanto a la enseñanza de la lengua castellana estamos enfocados desde el planteamiento del enfoque semántico comunicativo”</p> <p>“la enseñanza de la lengua la estamos viendo no como una enseñanza de reglamentación de la lengua como ocurre en las teorías tradicionales”</p> <p>“se pasa en este caso al goce de un enfoque que es más comunicativo, es decir, importa más los actos de habla, envuelve mucho más la estructura discursiva práctica y viva, la real de los niños para aprovecharla precisamente para su competencia comunicativa que es a fin de cuentas lo que el Ministerio y todas las tendencias discursivas actuales están planteando y es hacia donde se dirige la enseñanza de la lengua castellana hoy día”</p> <p>“el aprendizaje significativo que es lo que nos orienta hacia llevar a encontrar sentido a cada experiencia del uso de la lengua”</p> <p>“un docente de lengua Castellana tiene que prepararse entre los Lineamientos Curriculares de su área que es una reglamentación estatal y muy acorde a las enseñanzas de la Lengua Castellana... para ponernos a tono frente a la parte teórica, lo cual nos da mucha claridad para la parte práctica” Cod. concepción comunicativa-discursiva</p>	<p>La concepción de este educador expresada en los micro textos, corresponde a una posición clara y bien argumentada de la enseñanza de la lengua castellana destacando la importancia de la relación entre teoría y práctica.</p> <p>El docente reconoce la existencia e importancia de una teoría del discurso para la enseñanza de la lengua, distinta de la concepción tradicional de la enseñanza basada en el aprendizaje de la norma, esto se corrobora con una serie de conceptos de tipo técnico relacionados con la teoría del discurso, tales como actos de habla, enfoque semántico comunicativo, estructura discursiva, competencia comunicativa, aprendizaje significativo, lineamiento curricular, entre otros.</p> <p>En definitiva, el docente plantea la distancia de la enseñanza tradicional a la enseñanza contemporánea, asociada a una concepción pedagógica comprensiva.</p>

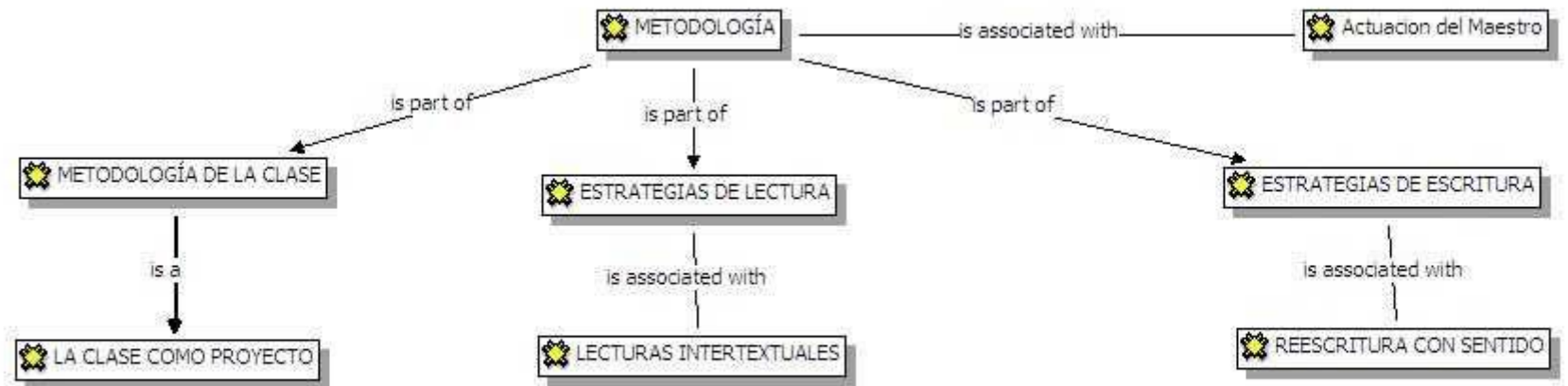
		<p>CONCEPCIÓN DE LECTURA Cod. concepción de lectura</p>	<p>“una lectura sin escritura tiene que ser ciega y por tanto no es tan productiva entonces es el hecho de mezclar las cosas, aprovechar la literatura para llegar a la escritura creativa”</p> <p>“un escritor del Caribe comparte mucho con la vida misma y la cultura y el contexto de un estudiante, y eso hace que el estudiante sienta agrado”</p> <p>“un estudiante que lee a García Márquez parece que estuviera en el patio de su casa, si lee Cien años de soledad, parece que estuviera contando la historia de su abuelo, la historia de su vecino...”</p> <p>“el enfoque de la sociología de la literatura y de la socio-crítica ha sido muy productivo en la práctica”</p> <p>“la lectura como es el gusto precisamente por la literatura”</p> <p>“a medida que vamos inculcando el gusto por la literatura estamos precisamente llevándolos a las prácticas de lectura... lo que en parte les deja motivos les da pie para la comprensión que tanto nos aqueja”</p> <p>“porque básicamente los niños se encargan de hacer análisis de esas obras enmarcados en entornos socio-crítico donde hay que hacer la lectura de la sociedad, hay que hacer lectura de la cultura...”</p> <p>Cod. lectura con sentido</p>	<p>Asumen la lectura como disfrute, como placer y a la vez como fuente de conocimiento mediante la aproximación a la lectura de la sociedad y de la cultura a partir de los textos mismos.</p> <p>El docente expresa una concepción teórica clara para la orientación de las prácticas de lectura con fundamento en la sociología de la literatura y de la socio-crítica que son teorías válidas para el punto de vista que él plantea.</p> <p>En este contexto, resalta el vínculo ineludible entre lectura y escritura como vías para la comprensión y la creación simultáneas, y no como en la concepción tradicional que se ven como actividades separadas.</p> <p>Además, se plantea la lectura no como imposición o como una actividad meramente técnica, sino como goce, como disfrute, relacionando la vida y la cultura, el sentimiento y el contexto, es una lectura con sentido que propicia el diálogo intertextual, como en el ejemplo de la obra de García Márquez que cita el docente.</p>
		<p>CONCEPCIÓN DE ESCRITURA Cod. concepción de escritura</p>	<p>“aprovechar la literatura para llegar a la escritura creativa”</p> <p>“una vez terminada esa lectura seguimos en la escritura, es decir, de la comprensión a la producción”</p> <p>“la producción de sentido, la producción coherente de textos creativos”</p> <p>Cod. escritura con sentido</p>	<p>La concepción de escritura es coherente con lo planteado respecto de la lectura, en cuanto se conciben como actividades complementarias para la comprensión, la producción de sentidos y de textos creativos.</p>



REJILLA DE ANÁLISIS MICROTEXTUAL DE LOS RELATOS

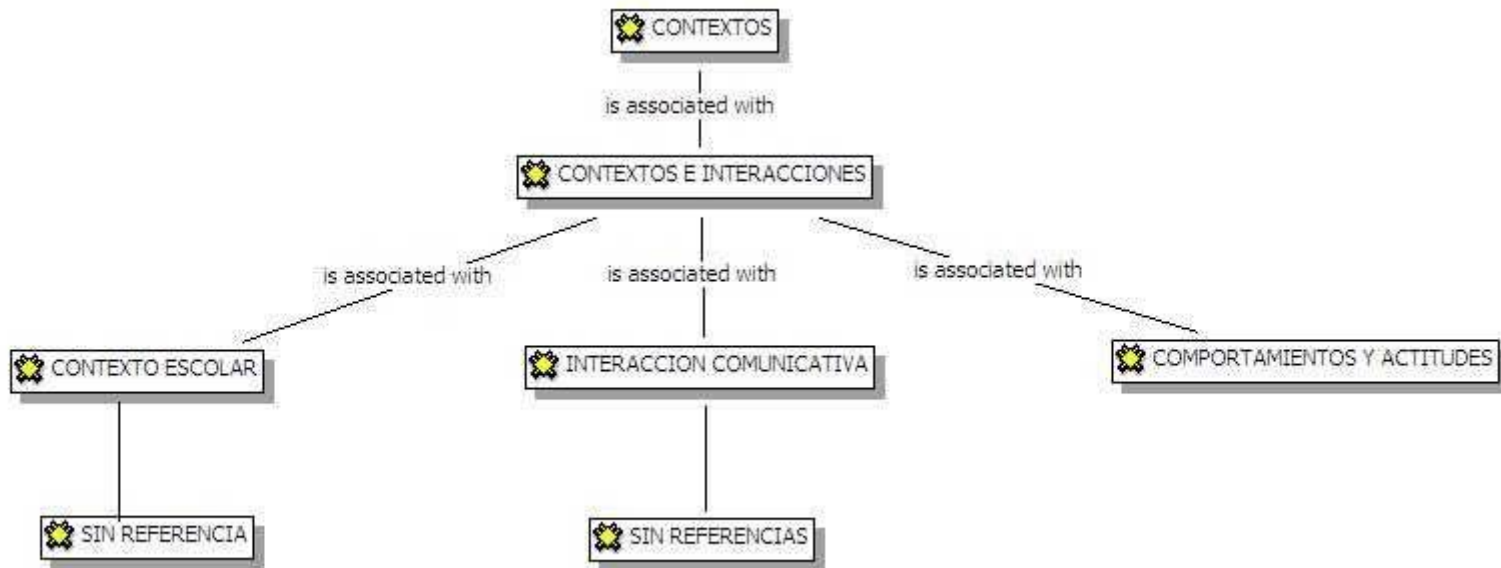
CATEGORÍA	RASGOS	DESCRIPTORES	MICROTEXTOS – RELATO # 5	COMENTARIOS
<p>METODOLOGÍA Cod. metodología</p>	<p>Modelos de actuación en los procesos de lectura y escritura Cod. actuación del maestro</p>	<p>METODOLOGÍA DE LA CLASE Cod. metodología de la clase</p>	<p>“yo le enseño o trabajamos el área de Lengua Castellana relacionado directamente con la Literatura” “este año iniciamos un solo proyecto que se llama conozcamos a Gabo” “yo manejo dos proyectos acá en la institución, uno que se llama la clase correo con la cual estoy tomando experiencias de Jolibert, en las cuales los niños se escriben cartas entre sí, aproximadamente dos o tres cartas a la semana y una carta de fin de semana que es la del viernes que va dirigida hacia los padres de familia y los lunes llegan de los padres de familia hacia los niños” “trabajamos un proyecto de periodismo que se llama periodismo ASODESIANO” “esos proyectos obviamente están encaminados a la producción creativa, libre y espontánea de textos” “en cuanto al sistema de evaluación, un tipo de enseñanza como esta nos permite varios tipos de evaluación” Cod. la clase como proyecto</p>	<p>La metodología de la clase se corresponde con lo anunciado en las concepciones. Se trabaja con la metodología de proyectos: uno, conozcamos a Gabo; dos, la clase correo. Extra clase también se trabaja otro proyecto: el de periodismo asodesiano; todos ellos encaminados a la producción creativa, libre y espontánea de textos. La opción de la clase como proyecto deja ver una visión renovada del maestro tanto en lo pedagógico como en lo lingüístico, que posibilita un tipo de participación de carácter horizontal y democrática, en donde se respetan los intereses individuales y el aporte de cada uno a la construcción o la elaboración de un producto común. Por otro lado, se evidencia en los microtextos que las actividades que se realizan en la clase, están planeadas con base en soportes conceptuales (Jolibert, por ejemplo): no es una clase intuitiva, no es una clase ingenua ni pensada para el momento.</p>
		<p>ESTRATEGIAS DE LECTURA Cod. estrategias de lectura</p>	<p>“este año iniciamos un solo proyecto que se llama conozcamos a Gabo, en el cual iniciamos con la lectura de sus obras iniciales” “a medida que vamos inculcando el gusto por la literatura estamos precisamente llevándolo a las prácticas de lectura” “básicamente los niños se encargan de hacer análisis de esas obras enmarcado en entorno sociocrítico, donde hay que hacer la lectura de la sociedad, hay que hacer una lectura de la cultura” Cod. lecturas intertextuales</p>	<p>Se plantean estrategias para que los jóvenes desarrollen el hábito por la lectura, pero se destaca que no se trata de una lectura lineal sino del análisis crítico de los textos enmarcados en un contexto social y cultural, lo cual es acorde con los enunciados de las concepciones y las metodologías planeadas: la lectura es intertextual.</p>

		<p>ESTRATEGIAS DE ESCRITURA Cod. estrategias de escritura</p>	<p>“ los estudiantes toman como pretexto el periodismo para iniciarse en eso de la producción de textos”</p> <p>“que el estudiante comprenda la importancia de expresarse libremente, de escribir un texto coherente, con sentido, bien organizado”</p> <p>“yo pongo a un estudiante a escribir un párrafo de una reflexión de algún aspecto de la obra, entonces en ese momento se aprovecha esa acción de escritura para hablar de un tema como el párrafo”</p> <p>“una vez discutimos sobre el párrafo, el estudiante asimila y evalúa su propia producción”</p> <p>“es muy posible que caiga en cuenta de muchos errores... o de algunas inconsistencias, de alguna incoherencia dentro de la producción del texto...e inicia ese proceso de autoevaluación acompañado de un proceso de reescritura”</p> <p>“también coevaluamos, es decir, entre compañeros tomamos un texto, lo tomamos como modelo, hacemos correcciones entre todos”</p> <p>“es muy posible que los estudiantes entre todos puedan corregir algunos aspectos de coherencia, de cohesión... y es muy posible que se pase en ese momento de una lectura inicial a una lectura más aterrizada”</p> <p>“hace poco salió un boletín del proyecto de escritura en el cual hay publicaciones académicas de reflexiones de los estudiantes frente a algunas obras o creaciones poéticas”</p> <p>“que el estudiante comprenda la importancia de expresarse libremente, de escribir un texto coherente, con sentido, bien organizado”</p> <p>Cod. reescritura con sentido (metaescritura)</p>	<p>La lectura y la escritura son acciones interrelacionadas que se implementan a través de diferentes estrategias y proyectos. La escritura es de carácter libre pero de manera simultánea va abordando temáticas específicas del área como el párrafo, la cohesión, la coherencia, la escritura con sentido, entre otros, lo cual nos muestra que el docente tiene claridad en todo el proceso que desarrolla y es coherente en sus concepciones y las aplicaciones prácticas que hace. Hay que destacar, en este caso la propuesta de la reescritura que es un proceso metacognitivo, metalingüístico, que en medio de un ambiente de participación flexible, permite a estudiantes y maestros lograr propósitos comunes relacionados con la producción textual.</p>
--	--	---	---	--



REJILLA DE ANÁLISIS MICROTEXTUAL DE LOS RELATOS

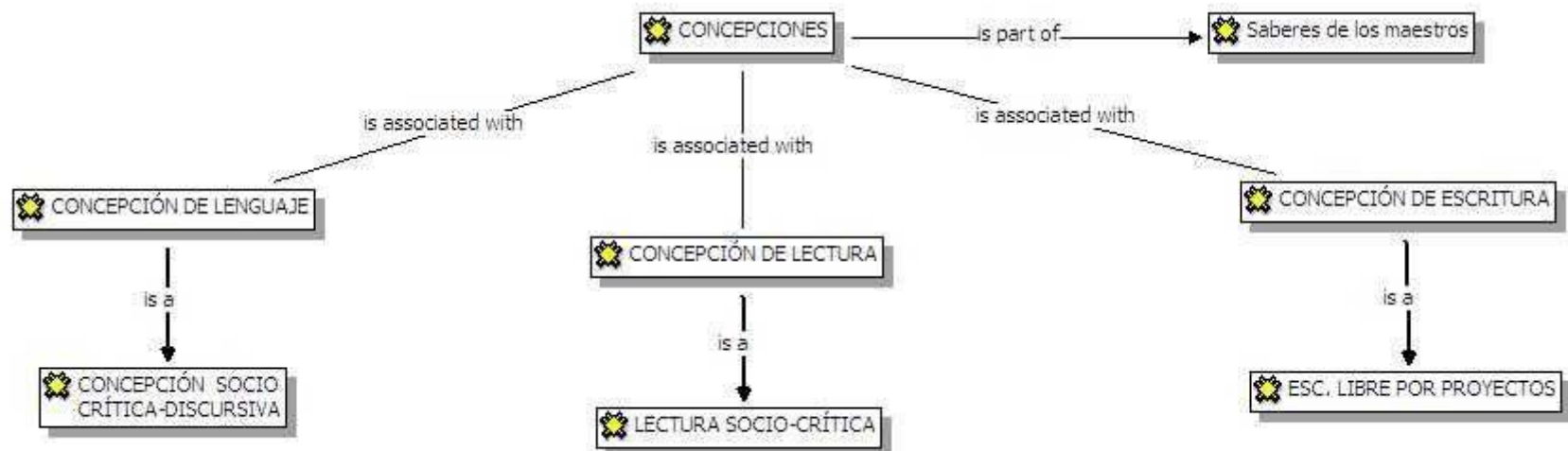
CATEGORIA	RASGOS	DESCRIPTORES	MICROTEXTOS RELATO # 5	COMENTARIOS
CONTEXTOS Cod. contextos	Contextos e interacciones Cod. contextos e interacciones	Contexto de la escuela Cod. contexto escolar	No hay referencias específicas en torno al contexto escolar Cod. sin referencia	Hace falta, que el maestro en su discurso haga referencia al contexto sociocultural de los estudiantes y de la escuela para quienes propone unas metodologías apoyadas en conceptos de comprensión, significación y de trabajo colectivo. Es decir, no se evidencia el por qué y para qué se adopta esa metodología con los actores que la realizan.
		Interacción docente – estudiante Cod. interacción comunicativa	No hay referencias específicas en torno a la interacción docente-estudiante Cod. sin referencia	
		Comportamientos y actitudes Cod. comportamientos y actitudes	“un estudiante que comprende la relación entre un compañero y él es un estudiante que está amarrado a expresar libremente su sentimiento” “que el estudiante comprenda la importancia de expresarse libremente” Cod. expresión libre	El maestro reconoce en la expresión libre un elemento esencial que permea la relación entre estudiantes de manera comprensiva y respetuosa, que se supone una condición esencial para la manifestación de sus sentimientos y actitudes.



Se observa en el relato de este maestro una concepción consistente de lenguaje, de lectura y escritura, coherente con la metodología que aplica, es decir, hay una relación concreta entre teoría y práctica. Todo lo que el maestro propone como estrategia tiene un propósito definido y responde a la comprensión que éste tiene de los procesos de desarrollo del lenguaje. Sin embargo, no se observa ninguna intención del docente en relacionar lo que piensa y lo que hace con los contextos donde realiza sus prácticas. Por ejemplo, sería importante ver qué piensa el maestro, desde el modelo comprensivo, respecto de las características del contexto escolar y de las aptitudes y comportamientos de los estudiantes con quienes trabaja. ¿Qué relación se puede establecer entre lo comprensivo, lo discursivo y las prácticas significativas de lectura y escritura de los estudiantes de la Institución ASODESI? Esta es una pregunta generadora, para una discusión importante en relación con las prácticas de enseñanza.

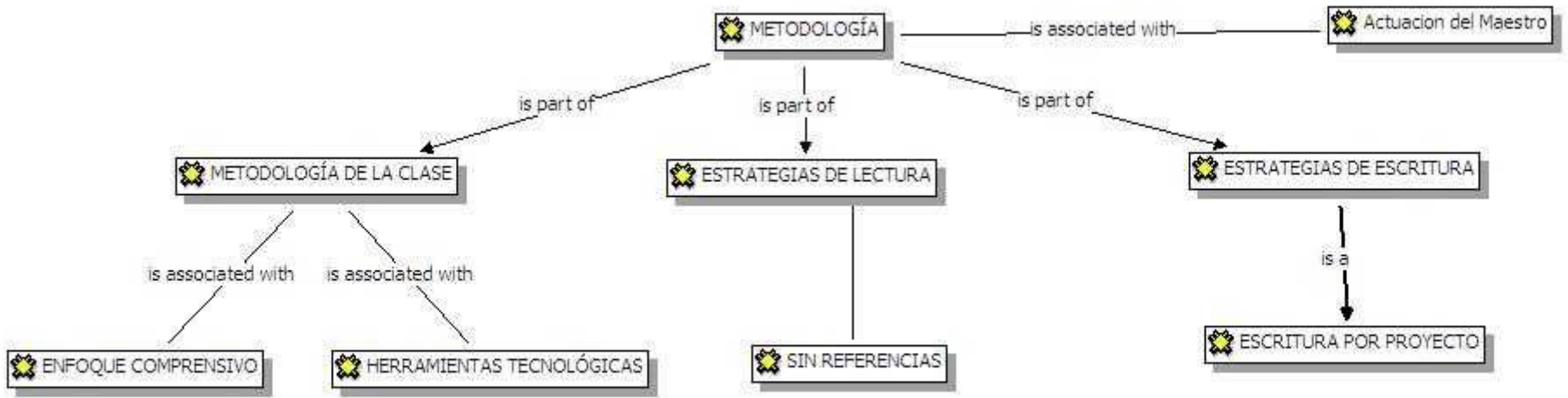
REJILLA DE ANÁLISIS MICROTEXTUAL DE LOS RELATOS

CATEGORIA	RASGOS	DESCRIPTORES	MICROTEXTOS – RELATO # 6	COMENTARIOS
CONCEPCIONES Cod. concepciones	Saberes de los maestros para la enseñanza de la lectura y la escritura Cod. saber del maestro	CONCEPCIÓN DE LENGUAJE Cod. concepción de lenguaje	“En literatura se maneja lo que es Bajtín, estamos trabajando aunque son niños de siete y ocho años estamos enfrentándolos a este tipo de análisis que normalmente no se hacen en los colegios públicos, como son el análisis socio crítico, que se están implementando este tipo de análisis” Cod. concepción socio crítica-discursiva	La perspectiva conceptual del docente está enmarcada en la teoría del discurso (Bajtín), lo cual se considera como un avance en cuanto al desarrollo teórico del docente, poco común en la educación básica para la orientación de la enseñanza de la lengua y especialmente en la literatura. Esta perspectiva compagina con el enfoque de enseñanza para la comprensión que el docente cita en el descriptor metodología de la clase.
		CONCEPCIÓN DE LECTURA Cod. concepción de lectura	“se está trabajando en la literatura básicamente el análisis socio crítico sobre obras literarias, específicamente este año García Márquez” Cod. lectura socio-crítica	La aproximación al análisis socio-crítico de la literatura, es una tendencia contemporánea de mucha importancia porque profundiza en el análisis del sentido de la obra contextualizándola en la historia y en la cultura, por lo que se aparta del análisis tradicional de fondo y forma.
		CONCEPCIÓN DE ESCRITURA Cod. concepción de escritura	“uno de esos proyectos es el que se maneja en grado séptimo que es el proyecto sobre periodismo, los niños no están obligados a asistir a este proyecto” Cod. escritura libre por proyectos	Aunque no hace alusión específica a una concepción de escritura, se presume que el docente opta por una propuesta de escritura libre, en el marco de un proyecto, en el cual se participa de manera espontánea y democrática, con la meta de presentar un producto final (periodístico)



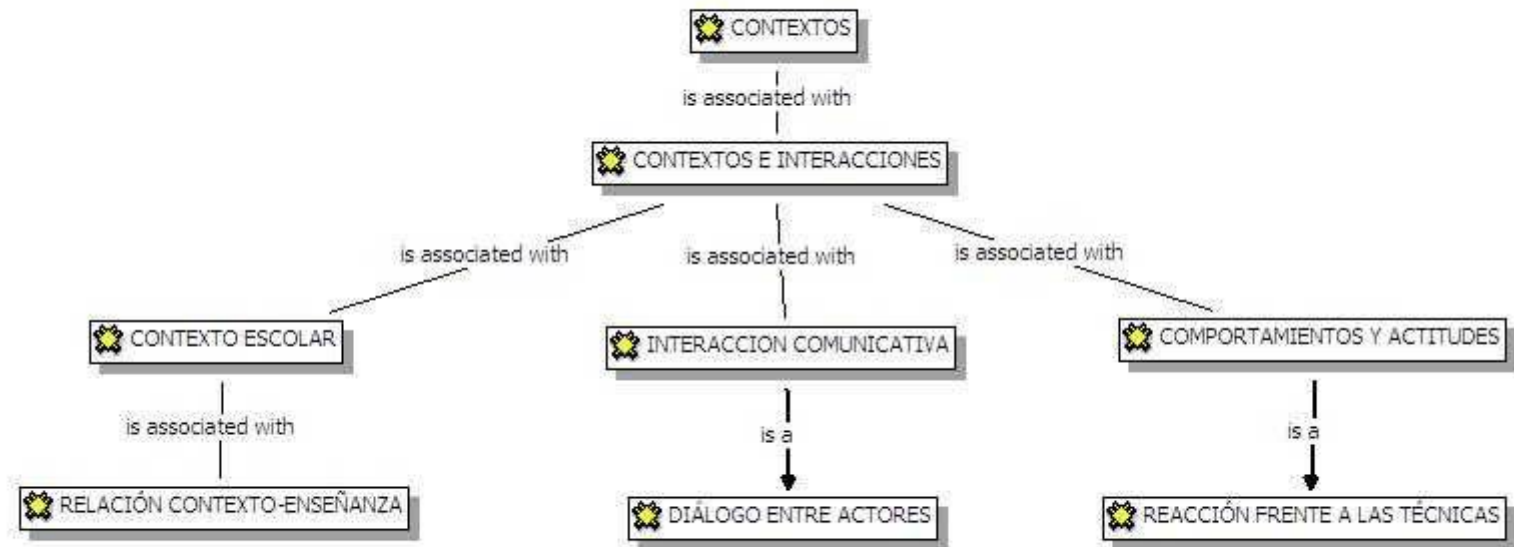
REJILLA DE ANÁLISIS MICROTEXTUAL DE LOS RELATOS

CATEGORÍA	RASGOS	ESCRITORES	MICROTEXTOS – RELATO # 6	COMENTARIOS
METODOLOGÍA Cod. metodología	Modelos de actuación en los procesos de lectura y escritura Cod. actuación del maestro	METODOLOGÍA DE LA CLASE Cod. metodología de la clase	“los conceptos propios de las temáticas son más organizados por ellos mismos (estudiantes) que por el docente que está frente al curso” “se maneja la metodología de la enseñanza para la comprensión, eso nos ha permitido que no se enseñe la literatura, la escritura, de la manera tradicional como se enseña en la mayoría de las escuelas públicas” “lo que comúnmente se hacía antes que era dictar, dictar, ahora es prácticamente nulo, todas las temáticas deben estar dirigidas a la comprensión” “se les aplica fichas quincenalmente, las fichas van encaminadas siempre a una meta de comprensión, aparte de que cada temática debe llevar sus talleres específicos” Cod. enfoque comprensivo	La metodología de la enseñanza para la comprensión incluye un manejo flexible de las temáticas y su desarrollo curricular, lo cual indica que hay una participación activa de los estudiantes en los procesos, una relación de compañerismo entre el docente y los estudiantes, y una mirada de tipo comprensiva de las realidades en que viven los estudiantes.
			“tenemos que manejar un proyecto computacional dirigido a la enseñanza de la lengua castellana” “en los grados siete y ocho, específicamente, trabajamos los mapas conceptuales y los mentefactos como una herramienta para enseñar la lengua” “una vez los niños tienen ya claro la temática por medio de los mentefactos y los mapas conceptuales ellos deben demostrar eso por medio del computador” “los docentes tenemos la obligación de buscar las herramientas necesarias para que los niños comprendan más la temática en lengua y no dar la temática tanto teórica sino más bien práctica, que ellos pongan en juicio para qué les sirve lo que se les está enseñando” “la evaluación es continua, no es una evaluación final, todo lo que ellos producen debemos tenerlo en cuenta” Cod. herramientas tecnológicas	El desarrollo de clases está mediado por el uso de elementos computacionales y estrategias de síntesis, de trabajo intelectual (mapas conceptuales) al igual que los mentefactos, los cuales se combinan para que se produzcan clases diferentes a las de tipo tradicional, en las que el maestro sólo “dictaba y dictaba”, esto implica que hay más aplicaciones prácticas por parte de los estudiantes para lograr los aprendizajes.
		ESTRATEGIAS DE LECTURA Cod. estrategias de lectura	No hay referencias específicas de estrategias de lectura Cod. sin referencia	Con base en la concepción de lectura del maestro, se infiere que las estrategias de lectura giran alrededor de los textos literarios con base en el enfoque sociocrítico anunciado anteriormente.
		ESTRATEGIAS DE ESCRITURA Cod. estrategias de escritura	“también manejamos los proyectos de interés donde el niño se vincule no por obligación sino por gusto propio, uno de esos proyectos es el de periodismo” Cod. escritura por proyecto	En el proyecto de periodismo se nota la intención de desarrollar una estrategia de escritura libre en la que los estudiantes se vinculan por el interés. Sin embargo, no se hace referencia a los tipos de textos que producen los niños, ni a sus contenidos, ni a qué se hace con esos textos.



REJILLA DE ANÁLISIS MICROTEXTUAL DE LOS RELATOS

CATEGORÍA	RASGOS	DESCRIPTORES	MICROTEXTOS RELATO # 6	COMENTARIOS
CONTEXTOS Cod. contextos	Contextos e interacciones Cod. contextos e interacciones	Contexto de la escuela Cod. contexto escolar	<p>“como quiera que los niños son de estrato cero y uno como ya lo mencioné, ellos tienen en sus casas problemáticas muy complicadas, tenemos que tener en cuenta estas cuestiones y darles un seguimiento muy específico cada vez que un niño tenga dificultad”</p> <p>Cod. relación contexto-enseñanza</p>	El maestro reconoce la relación que puede haber entre el contexto socio-económico de los niños y sus problemáticas, con las dificultades que estos tengan en su desarrollo académico. Esta relación establecida por el maestro es de mucha importancia en el ámbito de sus prácticas, porque supone la asunción de un enfoque comprensivo anunciado por el maestro en la metodología de la clase.
		Interacción docente – estudiante Cod. interacción comunicativa	<p>“tenemos contacto con los padres para la ayuda psicológica, para ver qué los está afectando, y si el muchacho reincide en el bajo rendimiento se le hace seguimiento y refuerzo quincenalmente”</p> <p>Cod. diálogo entre actores</p>	Es evidente el compromiso del docente por ayudar a los estudiantes en la superación de las dificultades, ello muestra que hay coherencia con el modelo comprensivo anotado más arriba. Además, es importante la relación con los padres para el tratamiento de las dificultades. Sin embargo, no se expresa en el relato cómo se establece la comunicación entre los actores: maestros, estudiantes y padres.
		Comportamientos y actitudes Cod. comportamientos y actitudes	<p>“uno de los inconvenientes es que los niños son de estrato cero, y algunos no están muy prestos, de pronto, a las nuevas técnicas que se utilizan y siempre están comparando lo que se hace en la Institución con lo que se hace en los otros colegios”</p> <p>Cod. reacción frente a las técnicas</p>	Se observa que el maestro tiene en cuenta o es consciente de que la situación en que viven los estudiantes determina sus reacciones, positivas o negativas, frente a las nuevas tecnologías propuestas para el trabajo en el aula, y eso define el tratamiento que el maestro pueda dar a los comportamientos y actitudes de los niños.



Se observa congruencia entre la concepción discursiva (Bajtín) para el trabajo con la literatura y el periodismo y las metodologías abiertas y participativas que se proponen para el trabajo en clase. Por otra parte, es importante la inclusión de las mediaciones tecnológicas (computador-mentefactos), además de la comprensión del maestro de las dificultades que frente a esto se presentan en los estudiantes, que son originadas en situaciones del contexto en que viven.

En este maestro se evidencia una tendencia hacia enfoques conceptuales para la enseñanza de la lengua castellana bastante cercanos a la propuesta hecha para tal efecto en los Lineamientos Curriculares, en el sentido de convertir esta área en elemento esencial para el desarrollo de competencias comunicativas y de significación, basado en el análisis de las realidades que viven los estudiantes.

3.3.1. Análisis global de los resultados: concepciones, metodologías, contextos.

Concepciones

En este trabajo, se ha entendido que una concepción tiene que ver con las visiones de mundo de las personas, lo que implica una apropiación de su realidad en un sentido ideológico. Esta línea de carácter cognitivo, hace referencia al vínculo que debe existir entre el conocimiento y las experiencias que fluyen en las prácticas de los maestros de lenguaje, en relación con el contexto donde realizan esas prácticas, lo que en términos de Rodríguez (2005, 76) hace referencia a que la “importancia recae en saber cómo los sujetos piensan o conceptúan los distintos fenómenos, cómo se concibe la tarea cognitiva que se tiene a mano”.

Con base en lo anterior, respecto de las concepciones de los maestros es preciso establecer algunas tendencias y tensiones evidentes en los relatos que hacen de sus prácticas, atendiendo a que una concepción puede ser definida también como “la forma fundamental en la que la persona comprende los fenómenos del mundo que la rodean” (Rodríguez, 2005, p. 77). En este sentido, se asume que las concepciones que se describirán más adelante, corresponden, fundamentalmente, a construcciones individuales producto más que todo de la experiencia de los docentes que de la relación entre conocimiento y experiencia.

En esa línea, se ha encontrado que las concepciones sobre lenguaje, lectura y escritura de los docentes estudiados están basadas en experiencias cotidianas y no, por el contrario, con sustento en reflexiones críticas sobre las experiencias que realizan, lo que los lleva a pensar que lo que hacen está bien, y se podría decir que está bien, pero entendidas, las concepciones, como creencias intuitivas o ingenuas, como lo plantea Schommer, (1994, citada en Rodríguez, 2005, p. 67), basadas en la costumbre, en el hábito, acorde, incluso, con la manera como fueron formados.

Desde este punto de vista, no serían cuestionables las prácticas de enseñanza de los docentes, pero desde la óptica de las tendencias contemporáneas de la enseñanza y aprendizaje de la lengua y la comunicación (Lomas y Osoro, 1998, p. 10) sí resultan preocupantes por cuanto las formas de orientar los procesos metodológicos no se ajustan realmente a la manera como deben aprender los estudiantes, debido a que las creencias de la mayoría de los maestros están por el lado de la lingüística estructural normativa, y no se observan referencias precisas al uso funcional de la lengua desde las perspectivas pragmática, textual y discursiva propuestas actualmente por las ciencias del lenguaje

En este caso, las concepciones sobre lectura y escritura no corresponden a una visión socio-cultural de la enseñanza y el aprendizaje (Vigotsky, Bajktin), que tengan en cuenta las realizaciones concretas, reales y auténticas de comunicación de los estudiantes en sus contextos socio-históricos, sino que se lee y se escribe en función de la transmisión de conocimientos teóricos del lenguaje y, por el contrario, no se privilegian procesos que favorezcan el intercambio verbal y metaverbal (Martínez, 1999, p. 3), como punto de arranque para el desarrollo de esquemas cognitivos y metacognitivos.

A partir del siguiente cuadro, que sintetiza la información contenida en las rejillas de análisis anteriores, se precisan las congruencias e incongruencias, las tendencias y tensiones presentes en los discursos extraídos de los relatos de los maestros.

Categorías	Descriptor	Maestro 1	Maestro 2	Maestro 3	Maestro 4	Maestro 5	Maestro 6
Concepciones	Lenguaje	Estructuralista tradicionalista	Comunicativa	Pragmática Procedimental	Inconsistente Imprecisa	Comunicativa discursiva	Socio-crítica-discursiva
	Lectura	Libre	Iconica	Socio-cognitiva	Analítica	Con sentido	Socio crítica
	Escritura	Libre	Mecánica	Sin referencia	Imprecisa	Con sentido proyectos	Libre proyectos

Se puede observar que la concepción de lenguaje de los primeros cuatro maestros, no son congruentes, en cambio, los maestros 4 y 5, coinciden en la tendencia discursiva que encarna tanto lo comunicativo como lo socio-crítico. Esta coincidencia está sustentada de manera precisa y clara en los microtextos referenciados en las rejillas de análisis de los relatos, incluso con alusiones a teorías como las de Bajktin y lineamientos curriculares de lengua castellana. Como se ve, cada uno de los cuatro maestros restantes se ubica en concepciones distintas que, entre otras cosas, no aparecen sustentadas en los microtextos analizados, sino que, por algunos rasgos de sus discursos se les ha caracterizado como tal.

En cuanto a la concepción de lectura, se podrían definir dos tendencias, una, orientada hacia los procesos de interpretación que comprometen funciones intelectivas, sin embargo, hay que aclarar que para el caso de los maestros 3 y 4 sólo son insinuaciones en el discurso, por cuanto carecen de referentes conceptuales (ver rejillas), y otra, representada por los maestros 5 y 6 que muestran una coincidencia entre la concepción de lenguaje y la concepción de lectura, es decir, leer con sentido es leer con actitud crítica desde lo social.

Por último, el caso de los maestros 1 y 2 no precisan una concepción por cuanto lo icónico se refiere sólo al tipo de texto que se lee y, lo de libre hace relación a la manera de abordar la lectura, que en ningún caso se refiere a lo que se expresa en la visión freireana de lectura libre: la lectura del mundo.

Con la escritura sucede casi igual que con la lectura. Se observa congruencia en el caso de los maestros 5 y 6: lectura con sentido, escritura con sentido (proyectos), concepción discursiva; lectura socio crítica, escritura libre por proyectos, concepción discursiva. En cuanto al resto de maestros, no hay unidad de criterios respecto de la concepción de escritura. Y en el caso del maestro 1 el concepto de escritura libre no encaja en la concepción estructuralista y normativa del lenguaje.

Metodologías

En esta investigación se asumió la didáctica como disciplina que, básicamente, reflexiona sobre los procesos de enseñanza y aprendizaje, lo cual implica un proceso de diálogo e interacción permanente entre los docentes, y entre docentes y estudiantes, tendiente a producir conocimientos y desarrollar en los estudiantes los procesos y habilidades de comunicación acordes al contexto y las necesidades que éstos tienen. En ese sentido, los roles de docentes y estudiantes se oponen a la forma tradicional de enseñanza, en la cual la didáctica sólo consistía en un conjunto de reglas y principios que el maestro debía cumplir para llevar a cabo con eficiencia su trabajo (transmisión unidireccional de saberes). En este paradigma, lo esencial es que el maestro exprese de manera precisa los contenidos temáticos, lo cual supone que el papel de los estudiantes consiste en la recepción y asimilación de saberes. De acuerdo con Gómez (1990, p. 21), esta didáctica reglaba unos métodos y unas estrategias que los docentes en formación debían aprender como un canon o “recetas” para el buen desempeño en el aula de clases, bajo los criterios del “yo enseño”, “yo explico”, “yo instruyo”.

Partiendo de estas dos tendencias metodológicas, una, dialógica reflexiva, y otra, canónica y unidireccional, se hace el análisis de los métodos usados por los docentes en sus prácticas de enseñanza de lectura y escritura, considerando además, que los relatos de los docentes pertenecen a dos instituciones y a dos generaciones de maestros cuya formación se ha dado bajo tiempos y paradigmas distintos, lo cual ha podido incidir en la forma como asumen las metodologías que practican. Veamos cómo se reflejan esas tendencias en el siguiente cuadro.

Categorías	Descriptorios	Maestro 1	Maestro 2	Maestro 3	Maestro 4	Maestro 5	Maestro 6
Metodología	Metodología de la clase	Clase tradicional Clase conductista Tendencia al cambio	Clase tradicional Evaluación tradicional	Clase tradicional	Indefinida	Como proyecto	Enfoque comprensivo Herramientas tecnológica
	Estrategias de lectura	Lectura inducida	Lectura literal	Lectura icónica	Inducida	Lectura intertextual	-----
	Estrategias de escritura	Escritura frásica	Escritura normativa	Escritura como producto	Inducida	Reescritura con sentido	Escritura por proyectos

Respecto de la metodología de la clase se evidencian dos orientaciones: los tres primeros maestros comparten una metodología tradicional, en contraste con los maestros 5 y 6 que se podrían ubicar en una tendencia contemporánea que transita por los lados de la comprensión y el trabajo colaborativo. Según algunas afirmaciones de los maestros en sus relatos, se corrobora esa postura tradicionalista de la clase en que cada maestro ejercita su labor de manera individualista, sin ninguna opción de trabajo compartido: “para hacer el plan de área se tienen en cuenta los lineamientos curriculares pero en la práctica no se desarrollan”; “los planes de área son comunes, los hace común las temáticas pero no las metodologías”; “lo que hago en mi clase lo hago yo solo, ningún profesor sabe cómo hago mi clase”; “no obedece a un proyecto común”; “en los referentes conceptuales tampoco hay equidad”; “ese desorden obedece a la falta de unificación de criterio de los profesores”, “el colegio trabaja es lo tradicional”. Las anteriores afirmaciones, muestran la dispersión conceptual y metodológica que se vive en la escuela. Sin embargo se revelan tensiones en algunos maestros cuando se afirma: “me gustaría que en el área nos reuniéramos periódicamente para que nos enfocáramos hacia un mismo punto de vista, unificar criterios para trabajar el mismo enfoque”, “eso sería una buena proyección, iríamos hacia un mismo objetivo”.

De igual forma, en los relatos de muchos maestros, se afirma que “existen pocos espacios de reflexión sobre lo que se hace”, es decir, sobre sus prácticas. Esta situación es más evidente en la institución Educativa “La Pradera”, a pesar de que los maestros tienen mayor tiempo de vinculación a la enseñanza (entre 15 y 25 años), lo que plantea una problemática de vieja data en las escuelas en general, que demuestra el anquilosamiento intelectual en que han caído los docentes, producto de la rutinización de las prácticas de enseñanza. En la

otra institución, (ASODESI), por el contrario, se evidencia, en buen término, una unificación de criterios tanto pedagógicos (modelo comprensivo-discursivo) como metodológico (proyectos), que los maestros expresan en sus relatos: “en cuanto a la enseñanza de la lengua castellana estamos enfocados desde el planteamiento del enfoque semántico comunicativo”, “yo manejo dos proyectos en la institución”, “trabajamos un proyecto de periodismo que se llama Periodismo Asodesiano”, “básicamente nosotros trabajamos con el modelo comprensivo”, “se maneja la metodología de la enseñanza para la comprensión”.

En relación con las estrategias de lectura y escritura se develan acciones que se corresponden con las metodologías anteriormente descritas, es decir, de la clase tradicional, por ejemplo, se derivan lecturas inducidas y literales, al igual que escrituras frásicas, normativas, como producto e inducidas, que corresponden a intencionalidades temáticas de los maestros, y no a procesos de comprensión y producción auténticos, reales y contextualizados, que respondan a necesidades concretas de comunicación.

La mirada y concepción que se tengan de los procesos de lectura y escritura, en parte, condicionan las prácticas de enseñanza. En ese sentido, tradicionalmente la lectura se ha entendido como habilidad o destreza para descodificar el significado de los textos (textos verbales escritos) en su nivel semántico, es decir, lo que el texto dice en su literalidad, una lectura para descifrar la letra, ajustada a reglas de carácter fonético-fonológico como la entonación y la pronunciación, en correspondencia con la puntuación de los escritos. En consecuencia, “leer bien” en la escuela, consistía en buscar una congruencia entre la forma y el significado. Esta mirada parece evidenciarse en los 4 primeros maestros, tal como se observa en el cuadro.

Por supuesto, este hecho no sería relevante si a pesar de la dispersión metodológica, el trabajo de los docentes estuviera centrado en los procesos de significación o en los usos sociales y culturales del lenguaje. Lo cual produciría el desarrollo intelectual de los jóvenes, ya que según Martínez (1999, p. 3), “los esquemas cognitivos son el resultado de generalizaciones motivadas por el intercambio verbal”. Porque es ese intercambio verbal permanente en que se construyen verdaderos procesos de significación cuando se lee o se escribe. Y es a partir de ese proceso como se adquiere conciencia de la norma que rige la lengua, luego entonces, el asunto no es partir de la norma para enseñar a leer y escribir a los niños, sino a través del trabajo colaborativo y con sentido en el marco de proyectos concebidos colectivamente.

Contextos

Es indudable que toda práctica pedagógica, toda situación didáctica que se realice en cualquier institución educativa debe estar en estrecha relación con los contextos tanto socioculturales como de interacción en que se ejecutan, y con las concepciones teóricas que tengan los docentes. De no ser así, se corre el riesgo de caer en una especie de activismo intuitivo e ingenuo, que aunque resulte ‘interesante o atractivo’ en muchos casos, no genera verdaderos procesos de transformación ni en los estudiantes ni en los mismos maestros.

Por lo anterior, se entiende que cuando un docente habla de sus prácticas de enseñanza, debe mostrar coherencia entre lo que sabe, lo que hace y dónde lo hace, es decir, no es concebible que un maestro, al referirse a su labor no haga alusión a aspectos tan importantes como las características socioculturales de sus estudiantes, a la forma como se comunican o cómo usan el lenguaje, a las condiciones de la familia y la comunidad de donde provienen, etc. Si estos aspectos no se tienen en cuenta, seguramente, las propuestas de clase de los maestros responderán más a sus intenciones de cumplir un programa académico determinado que a resolver necesidades de aprendizaje y de formación de los futuros ciudadanos.

En este sentido, siguiendo a Escarpit, (1987, 124, citado en Tobón, 2001, 162), se entiende contexto como “un conjunto de circunstancias históricas que rodean un proceso de comunicación”. Y esas circunstancias permean, lógicamente, todo proceso de intercambio entre actores que se comunican, en este caso, en el marco de un proceso de enseñanza y de aprendizaje, como es el caso de los docentes que se han estudiado.

Bajo estos criterios, se ha encontrado que los maestros no registran datos de sus experiencias, que den cuenta de las circunstancias y las condiciones contextuales para las cuales proponen y en las cuales ejecutan su labor educativa, atendiendo a elementos como contexto escolar, interacción docente-estudiante y comportamientos y actitudes. Esto se puede observar, de manera clara en el cuadro que sigue. Por ejemplo, tres docentes no registran ningún tipo de información relacionada con contexto escolar, lo que supone que en su estructura conceptual este aspecto no juega un papel preponderante. Y en el caso de los maestros 3,4 y 6, aparecen algunas alusiones poco significativas.

Siguiendo en el análisis de los datos, respecto de la interacción docente estudiante, se observa un mayor énfasis en el asunto de las relaciones amistosas como elemento determinante para el buen desarrollo del proceso metodológico. En este aspecto sería rescatable la anotación ‘diálogo entre actores’ del maestro 6, que hace referencia, según se

Categorías	Descriptor	Maestro 1	Maestro 2	Maestro 3	Maestro 4	Maestro 5	Maestro 6
Contexto	Contexto escolar	-----	-----	Conflictos sociales	Trabajo en el aula	-----	Relación contenido enseñanza
	Interacción docente estudiante	-----	Relaciones amistosas	Relaciones amistosas	Comunicación unilateral	-----	Diálogo entre actores
	Comportamientos y actitudes	Comportamientos condicionados	Control disciplinar Prácticas individualizadas	Lectura y conflicto social	Cambio comportamental Unificación de criterios	Expresión libre	Reacción frente a las tecnologías (estudiantes)

establece en las rejillas de la categoría contexto, a un tipo de metodología dialógica-discursiva en el marco de un proyecto, que suponen un tipo de interacción de carácter horizontal, en que los actores realizan intercambios de manera colaborativa y democrática.

Por último, en cuanto a comportamientos y actitudes, se ha encontrado alusiones diferentes en cada maestro, aunque tampoco son precisas, en relación con lo que se quiere analizar que son los comportamientos en el ámbito de la comunicación entre actores, según situaciones concretas de los contextos en que intervienen.

3.3.2. Alcances y proyecciones

Además de los resultados que se han registrado hasta aquí, es pertinente señalar algunos alcances y proyecciones de este trabajo que se detallan a continuación:

La construcción de un corpus teórico conceptual para la formación de formadores de lengua castellana a nivel de licenciatura.

Fundamentación teórico-conceptual para dinamizar la consolidación de la Red de Docentes de Lenguaje, Nodo Córdoba – Sucre.

Aporte conceptual y práctico al “Diplomado en Prácticas Socioculturales de Lectura y Escritura”, con estudiantes de Licenciatura en Lengua Castellana y docentes en ejercicio. Igualmente se proyecta la constitución de la una especialización en “Didáctica de Lectura y Escritura”.

Contribuir a la construcción de una colectividad crítica de docentes de lengua castellana, a partir de la reflexión sobre sus prácticas educativas.

Establecer intercambios con la comunidad académica nacional e internacional, a través de congresos, ponencias, artículos, seminarios, etc.

4. CONCLUSIONES

En primer lugar, se concluye que la investigación acción se constituye en un método interesante y esencial para los procesos de formación y de actualización de los maestros en tanto permite a los participantes una mirada crítica y reflexiva sobre sus prácticas, y a partir de ahí, descubrir en los relatos sus propios metarrelatos (el discurso cotidiano, sistematizado, convertido en metadiscurso), lo que conduce a un alto nivel de conciencia pedagógica, representado en la capacidad de conceptualizar y teorizar sobre las propias prácticas que se realizan en la escuela.

La importancia de este ejercicio, no radica solamente en la calidad y profundidad de los comentarios y análisis de los corpus microtextuales de los relatos, sino en el hecho mismo de sentarse, entre maestros del área de lenguaje, a examinar el discurso de los colegas, plasmado en un texto escrito, y atreverse a cuestionarlo; es un ejercicio poco usual y sistemático en las escuelas de nuestra región. Y menos, mediante la asunción de un método de análisis de las prácticas de enseñanza, como el que asumieron los integrantes del GET de las Instituciones Educativas ASODESI y La Pradera.

Con este ejercicio de investigación se produjo en los maestros participantes eso que Piaget denominó *desequilibrio conceptual*, es decir, éstos, al evidenciar falencias conceptuales expresadas en sus relatos, empezaron la búsqueda de referentes teóricos, motivados por la duda sobre sus propios fundamentos tanto pedagógicos como disciplinares: la búsqueda del equilibrio entre la teoría y la práctica. Entonces ocurrió, lo que en términos de Reuven Feuerstein (2005, p. 9), se conoce como *modificabilidad estructural cognitiva*, “la MEC se fundamenta en un concepto de crecimiento humano, ligado necesariamente al de su naturaleza evolutiva y de transformación permanente de sus potencialidades cognitivas en habilidades de razonamiento y búsqueda continua de soluciones a problemas de diverso orden que plantea el entorno”.

La *desestabilización conceptual* de los maestros, se hace consciente en la medida en que asumen el análisis sistemático de los relatos, lo que los conmina a buscar nuevos elementos teóricos, nuevos conocimientos; los incita a buscar pares o interlocutores para tratar de validarse y validar sus experiencias, para encontrar nuevas lecturas de sus prácticas, a través de un debate intelectual civilizado.

En segundo lugar, se concluye, a manera de hipótesis, que la incongruencia entre lo que saben y piensan los maestros para su hacer (concepciones), la manera cómo hacen su trabajo (metodología) y las interacciones con el medio y con los actores (contextos),

determinan el tipo y la calidad de sus prácticas educativas, que pueden ubicarse en lo tradicional, si el maestro se arraiga a ejercer la enseñanza de la manera como él fue enseñado, o si adopta posturas contemporáneas consecuentes con las realidades sociales y culturales de quienes aprenden, o si asume una postura totalmente intuitiva. En este caso, la investigación mostró, que las reflexiones críticas, o las interpretaciones de los relatos hechas, inicialmente, por los docentes son superficiales y difusas, lo que permite inferir que hace falta claridad teórica para ese tipo de ejercicios. En consecuencia, no es posible mejorar o transformar las prácticas de enseñanza si no se tiene claridad conceptual, pues, la falta de teoría deja ver poco sobre lo que se hace en el día a día.

En este sentido, se comprende que la reflexión sobre los problemas comunes a la enseñanza y aprendizaje de la lectura y la escritura es una manera expedita de capacitación y actualización que, a diferencia de los cursos de capacitación aislados, compromete la participación conjunta de los miembros de la comunidad educativa, especialmente, en este caso, de los docentes del área de lengua castellana. Esto supone, asumir la importancia del diálogo intelectual y profesional entre pares, que son capaces de reconocerse y reconocer sus aportes y experiencias académicas, en medio de las diferencias ideológicas, tal como sucedió en los talleres del GET asumidos como espacios para colectivizar el debate sobre el tema de lectura y escritura.

A partir de las lecturas y conversatorios realizados en los talleres, los integrantes del GET entran en contacto con teorías actuales sobre enseñanza de la lengua materna a partir del estudio de autores e investigadores contemporáneos. En consecuencia, se inicia un intercambio de ideas con un lenguaje más técnico que permite establecer una delimitación clara entre dos formas de enseñanza de la lengua: tradicional-normativa, fundamentada en la lingüística, y la contemporánea-discursiva fundamentada en las ciencias del lenguaje.

El desfase encontrado en los relatos de los maestros entre lo que saben y piensan, y lo que hacen en el contexto de las escuelas se debe, tal vez, a la falta de esa delimitación señalada anteriormente, porque desde la lingüística se sigue insistiendo en la enseñanza de la norma y la forma, y desde la pedagogía y la didáctica se enseña a partir de la intención del maestro. Es decir, la preocupación gira por el lado de enseñar contenidos y no de promover procesos sistemáticos de comunicación contextualizados, reales y auténticos.

En tercer lugar, en el ámbito de las proyecciones, se destaca en los maestros la comprensión de las prácticas de enseñanza como prácticas formativas, transformadoras de los sujetos que se forman en un contexto socio-cultural específico. Comprensión que genera la posibilidad de proyectar modificaciones a las formas de hacer en el aula (metodologías) y, sobre todo,

comprender que esas prácticas necesitan ser asumidas como políticas institucionales, lo que supera la idea y el ejercicio del trabajo insular del maestro.

En cuanto a las concepciones, se destaca la necesidad de superar una serie de creencias ingenuas sobre el qué, cómo y a partir de qué se enseña lectura y escritura. Es decir, que se opte por una visión clara, concreta y profunda sobre los referentes conceptuales que orienten el trabajo con el lenguaje, porque como dice Schommer (1994), “la educación puede mantener creencias ingenuas”. Por tanto, si los maestros piensan que el aprendizaje se basa en la acumulación de información y la enseñanza en la transmisión de la misma, las estrategias se centrarán en los profesores y no en quienes aprenden.

En este sentido, superar la intención reiterada de trabajar por temas aislados y no por procesos comunicativos contextualizados, se constituye en un supuesto tanto conceptual como práctico que debe desembocar en una tendencia de trabajo a partir de los textos y los discursos, con un enfoque comunicativo-significativo evidente que privilegie, antes que la clase estructuralista-normativa, el trabajo por proyectos, que vincule a diferentes actores en una multiplicidad de intereses y de acciones.

BIBLIOGRAFÍA

Bausela, Esperanza (2007). La docencia a través de la Investigación – acción, OEI – Revista Iberoamericana de Educación. Extraído el 28 de agosto, 2007 de www.rieoei.org/deloslectores/682BauselaPDF.

Bernal Leongómez, Jaime (1986). Antología de lingüística textual. Bogotá: Caro y Cuervo.

Camps, Anna (s.f). La escritura de textos expositivos en aulas de primaria. Extraído el 15 de septiembre, 2007 de http://www.didactext.net/acciones/lineas_accion.html-23k

Camps, Anna (s.f.) El aula como espacio de investigación y reflexión (Reseña). Extraído el 16 de enero, 2008 de <http://www.grao.com/castellano/lilibres/frames.html>.

Candau, Vara María (1987). La didáctica en cuestión. Madrid: Narcea.

Capmps, Anna (s.f.). Los procesos de escritura, y el texto expositivo en la mejora de la competencia escrita de los escolares de sexto de educación primaria(trabajodeinvestigación). GRUPO DIDACTEXT. Extraído el 28 de marzo, 2008 de www.didactext.net/acciones/lineas_accion.html-23k.

Carbonell, María. (1984). Qué es leer y otras precisiones para maestros inexpertos. Medellín: Universidad de Antioquia.

CENTRO REGIONAL PARA EL FOMENTO DEL LIBRO EN AMÉRICA LATINA Y EL CARIBE (s.f.). Extraído el 8 de julio, 2007 de <http://www.cerlalc.org/Escuela/index.htm>.

Chomsky, Noam (1979). Reflexiones sobre el lenguaje. Barcelona: Ariel.

COLCIENCIAS. Extraídoel 21 de noviembre, 2006 de <http://Zulia.Colciencias.gov.co>.

Doria, Rudy (2005). Didáctica, práctica pedagógica e investigación en el marco de una red de docentes de lenguaje. En La didáctica de la lengua materna- estado de la discusión en Colombia- (2005). Memorias del Primer Seminario y Coloquio sobre Didáctica de las Lenguas y La literatura. Bogotá: ICFES-Universidad del Valle.

Doria, Rudy (2006). Proyecto Red de Docentes de Lenguaje para el Desarrollo de la Lectura y la Escritura en la Educación Básica (documento). Montería: CIUC, Universidad de Córdoba.

El desafío de formar los mejores maestros (2005). Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.

Feuerstein, Reuven (2005). El potencial del aprendizaje: Una mirada desde la Modificabilidad Estructural Cognitiva. (Entrevista de Germán Pilonieta). En Revista Magisterio No.12, diciembre 2004- enero 2005, pp. 7-11.

FUNDACIÓN GERMÁN SÁNCHEZ RUIPÉREZ (s.f.). Extraído el 23 de junio, 2007 de (<http://www.fundaciongsr.es/pdfs715jindice.pdf>)

Gómez, S, Mario (1990). Didáctica de la lengua española. Bogotá: USTA.

Halliday, M.A.K.(1998). El lenguaje como semiótica social (Segunda reimpresión). Bogotá: Fondo de Cultura Económica.

La didáctica de la lengua materna- estado de la discusión en Colombia- (2005). Memorias del Primer Seminario y Coloquio sobre Didáctica de las Lenguas y La literatura. Bogotá: ICFES-Universidad del Valle.

La formación docente en América Latina (2001). Bogotá: Magisterio.

LEY GENERAL DE EDUCACIÓN (115), (1994). Ministerio de Educación Nacional. Lineamientos Curriculares de Lengua Castellana (1998). Bogotá: MEN.

Lomas y Osoro (1998) (compiladores): El enfoque comunicativo de la enseñanza de la lengua. Barcelona: Paidós.

Ministerio de Educación Nacional [MEN], (2005). Estándares de Lenguaje.

MOVIMIENTO PEDAGÓGICO NACIONAL (1982). En: Revista Educación y Cultura No.1, Bogotá, julio de 1984.

Munevar, Raúl y Quintero, Josefina (s.f.). Investigación pedagógica y formación del profesorado, OEI-Revista Iberoamericana de educación. Extraído el 23 de junio, 2007 de <http://www.rioeoi.org/deloslectore/054AncizarPDF>.

Noguerol, Arthur (2003). Leer para pensar, pensar para leer: la lectura como instrumento para el aprendizaje en el siglo XXI. En Revista Lenguaje No. 31. Cali: Universidad del Valle.

Oviedo, Tito Nelson (2003). Abra la boca... (significación-comunicación), En Revista Lenguaje No. 31. Cali: Universidad del Valle.

Pérez Abril, Mauricio (2003). Leer y escribir en la escuela: algunos escenarios pedagógicos y didácticos para la reflexión. Bogotá: ICFES-MEN.

Perspectivas sobre la enseñanza de la lengua materna, las lenguas y la literatura (2007). [Texto electrónico]. Cali: Universidad del Valle.

PLAN DE FOMENTO DE LA LECTURA (2001). Extraído el 23 de junio, 2007 de <http://www.planlectura.es/01desarrollo-del-plan.html>.

PLAN DE FOMENTO DE LA LECTURA DE EXTREMADURA (s.f.) Extraído el 23 de junio, 2007 de <http://www.lecturaextremadura.com/congreso.ftml>.

PLAN DECENAL DE EDUCACIÓN (1996 – 2005). Ministerio de Educación Nacional. PRECISA RESEARCH (2004). Extraído el 23 de junio, 2007 de [http://www.federacioneditores.org/0_Resources/Documentos/Habitos_LecturaYcompraLibros_2004.ppt#288,28,Diapositiva 28](http://www.federacioneditores.org/0_Resources/Documentos/Habitos_LecturaYcompraLibros_2004.ppt#288,28,Diapositiva%2028).

Proyecto: Escribir en la escuela (s.f.). Extraído el 28 de agosto, 2007 de <http://www.cerlalc.org/Escuela/1.htm>.

Real Academia Española. Diccionario de la Lengua Española (22° ed., 2001, Vol 3). Madrid: ESPASA.

Restrepo, Bernardo (2007, mayo). Investigación acción y educación. Ponencia presentada en el Simposio Internacional de Investigación Acción y Educación en contexto de pobreza. Bogotá, Universidad de la La Salle.

Rincón, Gloria y Pérez (2007), Mauricio. Leer y escribir al iniciar la universidad. Serie Tejer la Red 2. Cali: Poemia,.

Rodríguez Rodríguez, Lourdes (2005). Análisis de las creencias epistemológicas, concepciones y enfoques de aprendizaje de los futuros profesores (Tesis doctoral). Departamento de Psicología Evolutiva, Facultad de Educación, Universidad de Granada, Granada, España.

Tobón, Lucía (2001). La lingüística del lenguaje. Estudio en torno a los procesos de significar y comunicar. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.

Trillos, María (1986). Reseña al libro *Antología de lingüística textual* de Bernal Leongómez, Jaime. Extraído el 28 de agosto, 2007 de <http://www.lablaa.org/blaavirtual/publicacionesbanrep/boleti1/indice.htm>.

VI TALLER LATINOAMERICANO PARA LA TRANSFORMACIÓN DE LA FORMACIÓN DOCENTE EN LENGUAJE, EL I COLOQUIO LATINOAMERICANO DE DIDÁCTICA DEL ESPAÑOL COMO LENGUA MATERNA, LAS LENGUAS EXTRANJERAS Y LA LITERATURA Y, III ENCUENTRO DE DIDÁCTICA DE LA LITERATURA, (Resumen de ponencias). Cali: Universidad del Valle, septiembre 27 al 29 de 2007.