

**VOCES Y ECOS: CONCEPCIONES Y PRÁCTICAS DE LECTURA Y ESCRITURA DE
LOS PROFESORES DEL GRADO QUINTO DE LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA PÍO
XII DE MOCOA**

ROSA ANNABELLI ALVARADO CHAVEZ

**UNIVERSIDAD DE NARIÑO
FACULTAD DE EDUCACIÓN
MAESTRÍA EN DIDÁCTICA DE LA LENGUA Y LA LITERATURA ESPAÑOLAS
SAN JUAN DE PASTO**

2018

**VOCES Y ECOS: CONCEPCIONES Y PRÁCTICAS DE LECTURA Y ESCRITURA DE
LOS PROFESORES DEL GRADO QUINTO DE LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA PÍO
XII DE MOCOA**

ROSA ANNABELLI ALVARADO CHAVEZ

Trabajo de grado presentado como requisito para optar al Título de
Magister en Didáctica de la Lengua y la Literatura Españolas
Línea de Investigación: comprensión, interpretación y producción de textos

ASESOR:

DRA PILAR LONDOÑO MARTÍNEZ

**UNIVERSIDAD DE NARIÑO
FACULTAD DE EDUCACIÓN
MAESTRÍA EN DIDÁCTICA DE LA LENGUA Y LA LITERATURA ESPAÑOLAS
SAN JUAN DE PASTO
2018**

NOTA DE RESPONSABILIDAD

“Las ideas y conclusiones aportadas en la tesis de grado, son responsabilidad exclusiva de la autora”.

Artículo 1ro del Acuerdo No. 324 de Octubre 11 de 1966 emanado por el Honorable Consejo Directivo de la Universidad de Nariño.

NOTA DE ACEPTACIÓN:

Fecha de sustentación:

Calificación:

Presidente del jurado

Jurado

Jurado

San Juan de Pasto, abril de 2018.

AGRADECIMIENTOS

Al Programa Todos a Aprender del Ministerio de Educación Nacional por permitirme ser docente-tutora en la Institución Educativa Pío XII de Mocoa, Putumayo. Al recorrer por cuatro años las aulas de clases e interactuar constantemente con los profesores accedí a una realidad aparte donde aprendí a conocerme a mí misma y trascender mis concepciones de la vida y la docencia.

A los directivos docentes, profesoras y profesores de básica primaria por abrir las puertas de sus clases para descubrir y descubrir-se, escuchar y escuchar-se, aprender y des-aprender; a su valentía de derrumbar palabras inmóviles, habitar el silencio, adoptar miradas diferentes, trascender las rutinas y deconstruir concepciones en beneficio del aprendizaje de los estudiantes.

A la Universidad de Nariño senda de virtud y conocimiento. A los profesores y compañeros de la Maestría en Didáctica de la Lengua y la Literatura Españolas, con quienes compartimos conocimientos, saberes, experiencias y lecturas en dirección a lo desconocido.

A mi asesora Pilar Londoño, cada una de sus palabras fueron llaves a mundos de sabiduría, luces en la oscuridad, guías en los laberintos, magia para descifrar la realidad. Por su dedicación y apoyo incondicional en este recorrido.

A Nancy Cabrera, mi maestra por escucharme, leerme y alentarme a iniciar este reto. Su experiencia como profesora fue faro a lo largo de la investigación.

A mi familia por su apoyo y comprensión. A ti abuelito, aunque no estas presente físicamente sé que cada día me acompañas y apoyas. Tu fortaleza siempre habita en mi corazón.

DEDICATORIA

Al poder infinito del universo, a la madre tierra, a la selva, al sagrado yagé, al canto de los taitas, al viento de la guaira, al divino sonido de la armónica, a las plantas, a las flores, al espíritu del jaguar y del colibrí, por levantarme en aquellos momentos de oscuridad y enseñarme a descubrir lo maravillosa que es la vida.

A Homero Fernando, desde el día en que nos conocimos me has apoyado incondicionalmente para alcanzar mis metas. Tu infinito amor es mi felicidad y fortaleza.

RESUMEN

En los últimos años varios estudios determinaron la influencia de las concepciones de los profesores en el proceso de enseñanza-aprendizaje, por tanto estudiarlas, comprenderlas y analizarlas es fundamental para identificar fortalezas y oportunidades de mejora en pro de prácticas de aula significativas que conlleven a una educación de calidad en beneficio de los estudiantes.

En este sentido, ante los constantes problemas de lectura y escritura presentes en la Institución Educativa Pío XII nos interrogamos sobre las concepciones y prácticas de los profesores del grado quinto, con el objetivo de identificar que piensan, escriben y hacen los docentes cuando enseñan a leer y a escribir. Esto permitió ratificar o transformar actuaciones y acciones tanto pedagógicas como didácticas.

En este recorrido partimos del paradigma cualitativo con enfoque hermenéutico, bases para realizar entrevistas en profundidad, análisis documental y acompañamientos en el aula. El encuentro con los profesores implicó escuchar detalladamente cada voz, seguir la resonancia de los ecos, descifrar miradas, gestos, silencios y sonrisas.

Todo ello nos hizo ingresar a un universo de significados y junto con los profesores concluir lo fascinante de conocerse así mismo y la urgencia de hacerlo constantemente para evitar caer en un círculo repetitivo, velo de las miradas que impide conocer nuevas formas de enseñar y aprender.

ABSTRACT

Recent years several studies have determined the influence of teachers' conceptions in the teaching-learning process, therefore studying, understanding and analyzing them is essential to identify strengths and opportunities for improvement in favor of significant classroom practices that lead to a quality education for the benefit of students.

In this sense, faced with the constant problems of reading and writing present in the Pius XII Educational Institution, we questioned the conceptions and practices of fifth grade teachers, with the objective of identifying what teachers think, write and do when they teach to read. and to write. This allowed to ratify or transform actions and actions, both pedagogical and didactic.

In this journey we start from the qualitative paradigm with a hermeneutic approach, bases for conducting in-depth interviews, documentary analysis and accompaniments in the classroom. The meeting with the teachers involved listening to each voice in detail, following the resonance of the echoes, deciphering looks, gestures, silences and smiles.

All this made us enter a universe of meanings and together with the professors conclude the fascinating thing of knowing itself and the urgency to do it constantly to avoid falling into a repetitive circle, veil of the looks that prevents knowing new ways of teaching and learning.

Tabla de contenido

INTRODUCCIÓN	15
1. CAPÍTULO I ASPECTOS TÉCNICO CIENTÍFICOS.....	18
1. 1 El problema.....	18
1.1.1 Descripción.....	18
1.2 Formulación del problema	24
1.3 Objetivos	24
1.3.1 Objetivo general:	24
1.3.2 Objetivos específicos:.....	24
1. 4 Justificación	25
2. CAPÍTULO II MARCO REFERENCIAL.....	29
2.1 Antecedentes	29
2.1.1 Antecedentes Internacionales	29
2.1.2 Antecedentes Nacionales	34
2.1.3 Antecedentes Regionales	42
2.2 Marco Contextual.....	44
2.2 Marco Legal	47
2.4 Marco Teórico-Conceptual	54
2.4.1 Las prácticas de aula un microcosmos de encuentros	54
2.4.2 La Didáctica como resignificación de la vida	61
2.4.3 Un universo de significados: las concepciones	68
2.4.4 El enfoque comunicativo funcional como resignificación del leer y el escribir	78
2.4.6 La lectura y el maestro lector	82
2.4.7 La escritura y el maestro escritor.....	87
3. CAPÍTULO III METODOLOGÍA	93
3.1 Paradigma cualitativo.....	94
3.2 Enfoque Hermenéutico-crítico.....	95
3.3 Tipo de Investigación.....	96
3.4 Unidad de análisis y unidad de trabajo	96
3.4.1 Unidad de análisis.....	97
3.4.2 Unidad de trabajo.....	97

3.5 Técnicas e instrumentos de recolección de información.....	98
3.5.1 Entrevista en profundidad.....	99
3.5.2 Análisis documental	100
3.5.3 Observación participante	102
3.6 Procedimientos de análisis de información.....	103
4. CAPÍTULO IV ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE LA INFORMACIÓN.....	106
4.1 Desde el Discurso	108
4.1.1 Conceptualización y sentido.....	108
4.1.2 Valoración	124
4.1.3 Obstáculos	127
4.2 Desde las planeaciones de clase.....	133
4.2 Desde las prácticas de aula.....	138
4.3 Análisis contrastivo: correspondencias y contingencias	145
5. CAPÍTULO V PROPUESTA DIDÁCTICA YO SOY MI PROPIO TALLER.....	150
5.1 Presentación	150
5.2 Objetivo general.....	151
5.3 Justificación	151
5.4 Marco teórico	153
5.5 Estrategia didáctica	157
5.6 Talleres.....	159
5.6.1 Taller No. 1 Exploración: Reconociendo mis concepciones	159
5.6.2 Taller No. 2. Estructuración: Desaprender para Aprender	166
5.6.3 Taller No. 3 Práctica: el diario del profesor como guía de reconocimiento.....	182
5.6.4 Taller No. 4 Transferencia: transformando mis concepciones	183
5.6.5 Taller No. 5 Valoración: Yo soy mi propio taller.....	185
CONCLUSIONES.....	188
RECOMENDACIONES	190
BIBLIOGRAFÍA.....	191
ANEXOS.....	199

LISTA DE FIGURAS

Figura 1. Informe por colegios 2016.....	21
Figura 2. Enfoques de la lengua castellana en Colombia.	53
Figura 3. Práctica de aula.....	61
Figura 4. La boa, el principito.....	68
Figura 5. Modelo de Clark y Peterson sobre concepciones y práctica.	75
Figura 6. Características y factores de las concepciones.	77
Figura 7. Ruta Metodológica.	93
Figura 8. Campo categorial de las concepciones..	107
Figura 9. Campo categorial de conceptualización y sentido de la lectura y la escritura.	108
Figura 10. Campo Categorial de valoración.	124
Figura 11. Campo categorial de Obstáculos..	127
Figura 12. Formato de planeación de clases..	134

LISTA DE TABLAS

Tabla 1. Componentes de las concepciones.....	31
Tabla 2. Diferencia de conceptos.....	72
Tabla 3. Decálogo del maestro escritor.....	91
Tabla 4. Distribución de los profesores de la Institución Educativa Pío XII-2017.	97
Tabla 5. Lista de profesores entrevistados.....	100
Tabla 6. Matriz de análisis documental.	101
Tabla 7. Relación objetivos y técnicas de investigación.....	103
Tabla 8. Operacionalización de los objetivos..	105
Tabla 9. Campo categorial de las concepciones..	107
Tabla 10. Concepciones de lectura y escritura desde el discurso.	133
Tabla 11. Relación de las planeaciones de clase.....	136
Tabla 12. Concepciones de lectura y escritura desde la planeación de clases.....	138

LISTA DE FOTOGRAFÍAS

Fotografía 1. El mirador.	45
Fotografía 2. Institución Educativa Pío XII.....	46
Fotografía 3. Estudiantes de la Institución Educativa Pío XII.	47
Fotografía 4. Prácticas de aula.....	139
Fotografía 5. Lectura en voz alta.	140
Fotografía 6. Actitud de los estudiantes al leer.	140
Fotografía 7. Lectura Silenciosa.....	143

LISTA DE ANEXOS

ANEXO A. Permisos para realizar la investigación.....	199
ANEXO B. Guión entrevista en profundidad.....	202
ANEXO C. Rubrica de análisis documental.....	203
ANEXO D. Rejilla de observación de clases.....	204
ANEXO E. Aspectos administrativos.....	206

INTRODUCCIÓN

Encontrarse no es simplemente toparse con. Encontrarse es devenir. Y se deviene en la medida en que nos encontramos. Y nos encontramos con aquello que nos afecta y con aquello que afectamos (Rodríguez, 2001).

Entablar un diálogo con un profesor es entrar a un mundo de experiencias, saberes, conocimientos, anécdotas, alegrías, tristezas, anhelos, frustraciones y percepciones que constituyen un conjunto de concepciones cuyos significados muchas veces pasan desapercibidos y ocultos en los susurros del tiempo.

Al no tenerlos en cuenta se pierde la posibilidad de indagar en ellos y probablemente de encontrar tesoros valiosos para comprender la realidad educativa en sus múltiples facetas. Este aspecto, nos motivó a escuchar de manera significativa las voces de los profesores e identificar su resonancia en el aula de clases.

Así, frente a las diferentes problemáticas que rodean la enseñanza y aprendizaje de la lectura y la escritura reflexionamos profundamente sobre como las concepciones de los maestros pueden otorgarnos una perspectiva diferente de los acontecimientos pedagógicos y didácticos del aula de clases.

Esto nos condujo a proponernos como objetivo: analizar cuáles son las concepciones de lectura y escritura de los profesores del grado quinto en la Institución Educativa Pío XII en el año 2017, siendo este grado donde mayores dificultades lectoescritoras se han presentado año tras año.

Por consiguiente, presentamos a continuación los resultados del proceso de investigación y el camino recorrido para cumplir nuestro propósito. Son pasos que nos llevaron a espacios

polisémicos y a experiencias inéditas donde no solo se analizó las concepciones de los profesores sino ante este encuentro repensar las propias.

El trabajo está organizado en cinco capítulos. Cada uno de ellos son el reflejo del caminar donde no se produjo un movimiento continuo, muchas veces regresamos, establecimos pausas para poder avanzar, volvimos a escuchar, a indagar, optar por direcciones desconocidas, salir de laberintos, incluso llegar a finales que parecían comienzos.

Dicho lo anterior, el primer capítulo contiene los aspectos técnico científicos, se inicia con la descripción del problema y la generación de varios interrogantes faros para orientar nuestra investigación, experimentando la sentencia de María Zambrano (1984) : “la acción de preguntar supone la aparición de la conciencia”. También está el objetivo general y los objetivos específicos encaminados a brindar una solución a la problemática identificada.

En el segundo capítulo se encuentra el marco referencial donde se deja entrever el diálogo con aquellas estudios e investigaciones sobre concepciones a nivel internacional, nacional y regional, así mismo, contiene una descripción del contexto en el que se desarrolla el trabajo, además se presenta el marco legal con leyes y fundamentos reglamentarios.

Finalmente, se encuentra el marco teórico donde no se resumió teorías y preceptos científicos, en cambio se confrontó diferentes principios que se convirtieron en recursos importantes para comprender la realidad escolar, igualmente se precisa que se entiende por concepciones y el proceso de enseñanza-aprendizaje de la lectura y la escritura.

El tercer capítulo esboza la senda metodológica adoptada en la investigación, conformada por un enfoque epistemológico cualitativo de corte hermenéutico y un método etnográfico; estas perspectivas permitieron orientar las diferentes acciones investigativas implementadas en la

entrevista en profundidad, la observación no participante y el análisis documental, estrategias importantes para la recolección de la información, la sistematización y el análisis.

Seguidamente, el cuarto capítulo lo constituye la elaboración del análisis e interpretación de la información donde se reflexionó los hallazgos encontrados en la entrevista en profundidad, las planeaciones de clase y las prácticas pedagógicas. En este momento se estuvo al frente de los datos recolectados representación de la vida misma, pues traían a colación tantas escenas, experiencias y conversaciones vividas en los pasillos, en el microcosmos llamado aula de clases, bajo el cielo azul, con la fuerza incesante del sol y al son del movimiento de los grandes árboles de la Institución Educativa.

El quinto capítulo expone una propuesta denominada “Introspección Didáctica” cuyo objetivo es fortalecer las competencias de los profesores a través del reconocimiento de sus concepciones y posteriormente propiciar su evolución a partir de diferentes estrategias pedagógicas.

Por último, escuchar voces y ecos sobre la lectura y la escritura fue iniciar un viaje a través de su devenir histórico, implicó recorrer la piel del presente para analizar rastros y huellas, y es que la voz de un profesor no muere en el instante, la proporcionalidad de su fuerza la convierte en resonancias que perduran en el transcurrir del tiempo.

CAPÍTULO I

ASPECTOS TÉCNICO CIENTÍFICOS

1. 1 El problema

"Necesitamos nuevas formas de pensar para hacer frente a los problemas generados por las viejas formas de pensar.

Albert Einstein

En el universo de significados generalmente el problema tiene una connotación peyorativa, pero al adentrarnos en la esencia de esta palabra encontramos que así como la oscuridad es necesaria para la presencia de la luz, las problemáticas son sucesos en potencia que propician la evolución de las ciencias y por ende mejoran las condiciones de la sociedad. En efecto, las dificultades de lectura y escritura de la Institución Educativa Pío XII se las vislumbro a manera de un viaje de descubrimientos y aprendizajes.

1.1.1 Descripción

En la Institución Educativa Pío XII hablar con los directivos docentes y profesores del proceso de enseñanza de la lectura y la escritura es como poner a sonar una sinfonía dolorosa cuyos acordes están mezclados de desilusiones y frustraciones; el rostro de los educadores lo dice todo: miradas de desconcierto, ceños fruncidos y sonrisas que ocultan decepciones.

Ante este desconcierto surgieron varios interrogantes y es que en la cotidianidad de los establecimientos educativos las palabras leer y escribir están presentes en todos los discursos y acciones pedagógicas día tras día; nadie niega su importancia, por el contrario, reconocen en estos verbos la posibilidad de desarrollar habilidades comunicativas fundamentales en la sociedad

actual, en consecuencia, se puede afirmar el consenso sobre la relevancia de la lectura y la escritura en la educación de todo ser humano.

De igual manera, hay infinitos estudios, propuestas, investigaciones y estrategias que buscan mejorar la enseñanza lectoescritora, muchos de ellos basados en los avances lingüísticos de corte comunicativo. No obstante, estas perspectivas no se ven reflejadas en los resultados de las evaluaciones internacionales, nacionales y regionales, por el contrario, nos hablan de los serios y complejos problemas de los estudiantes en el momento de comprender un texto o producirlo.

Buen ejemplo de ello es el informe TERCE (tercer estudio regional comparativo y explicativo) realizado por la Unesco en quince países latinoamericanos para evaluar los aprendizajes en primaria en lectura y escritura encontramos que Colombia ocupa los lugares más bajos en el desarrollo de las destrezas y habilidades lectoescritoras:

En Colombia los resultados de aprendizaje de los estudiantes de quinto grado en la prueba de lectura de TERCE muestran que el dominio de Comprensión intratextual es de una dificultad media para los niños y niñas, mientras que las tres habilidades referidas a la interpretación (comprensión literal, comprensión inferencial y comprensión crítica) son más difíciles para ellos, además un gran porcentaje de estudiantes no realiza acciones que lo conviertan en un lector autorregulado que sea capaz de construir significado (TERCE, 2016. p. 73).

Como podemos identificar es preocupante el hecho de que estudiantes del grado quinto aún no desarrollen estas habilidades teniendo en cuenta su proximidad a iniciar sus estudios de secundaria para lo cual requieren tener un nivel de desempeño alto en lectura y escritura; a esto se añade que según los resultados de las pruebas PISA Colombia en básica primaria tiene serias dificultades en el desarrollo de la competencia lectora y escritora, en esta prueba se presenta a los evaluados situaciones comunicativas de la vida cotidiana, al respecto mencionan lo siguiente:

Colombia, al igual que los demás países latinoamericanos participantes, tiene desempeños inferiores al promedio de los países de la OCDE. El 43 % de los estudiantes colombianos de 15 años (con por lo menos 10 años en la escuela) no puede extraer una sola idea después de leer un párrafo. Tienen un nivel de lectura fragmentaria, es decir, solo pueden captar fragmentos desarticulados de lo que leen. Muy seguramente así también ven televisión y leen en internet. (ICFES-PISA, 2016. p. 14)

Ahora bien, situándonos en el contexto nacional el panorama es el mismo, hay un bajo desarrollo de la competencia lectora y escritora en las instituciones educativas del país, según un estudio realizado por el ICFES (2016) el 90% de los 2,4 millones de niños comprenden de manera aceptable un texto, además, en una escala que va de 100 a 500 puntos el puntaje promedio de las tres pruebas está entre los 300 y los 313.

En síntesis, el contexto problemático de la lectura y la escritura es delicado; pero al mencionarse tanto en la cotidianidad educativa se convirtió en una situación normal, los puntajes causan sorpresa por algunos días y luego quedan relegados al pasado, mientras se espera los resultados de las pruebas del siguiente año, convirtiéndose en un ciclo de eterno retorno.

Anteriormente, se aludió a un consenso en las instituciones educativas sobre la importancia de la lectura y la escritura, pero los resultados de las evaluaciones externas e internas nos dicen otra cosa, situación contradictoria, nos generó un sinnúmero de interrogantes motivándonos a investigar más a fondo esta problemática.

Alrededor de ello, empezamos a analizar diferentes aspectos de la Institución Educativa Pío XII, nos inquietaba el desánimo, la frustración y la actitud de los docentes, pero al mismo tiempo se tenía en cuenta la situación de los estudiantes, sí año tras año no desarrollaban la habilidad lectora y escritora su calidad de vida también estaría en juego.

Avanzando en nuestro razonamiento, comenzamos analizando la situación del departamento del Putumayo, se identificó que el 36% y el 22% por ciento de los estudiantes se encuentran en

nivel de desempeño insuficiente y mínimo en el área de Lenguaje (Icfes, 2015. Pág. 14), es decir un alto porcentaje no logran los saberes básicos en lectura y escritura.

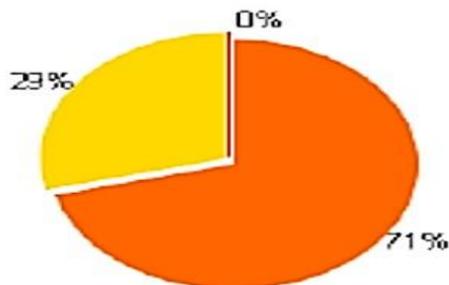
Continuamos examinando los resultados de las evaluaciones externas de la Institución Educativa Pío XII y encontramos que en las pruebas Saber del año 2016 la producción textual del grado tercero estaba entre el nivel de desempeño mínimo e insuficiente; pero la situación se ponía más crítica en el grado quinto donde ningún estudiante se encontraba en el nivel de desempeño avanzado y el 48% de los estudiantes no contesto correctamente los ítems de la competencia escritora como se muestra a continuación:

1. Descripción general de la competencia



Interpretación
El 48% de los estudiantes NO contestó correctamente los ítems correspondientes a la competencia Escritora en la prueba de Lenguaje.

2. Descripción general de los aprendizajes



Interpretación
De los aprendizajes evaluados en la competencia, su establecimiento educativo tiene el 0% de aprendizajes en rojo, el 71% en naranja, el 29% en amarillo y 0% en verde. Ponga especial énfasis en los aprendizajes que están en rojo y naranja para implementar acciones pedagógicas de mejoramiento y siga fortaleciendo los que están en amarillo y verde.

Figura 1. Informe por colegios 2016. Fuente: la presente investigación.

Esto con respecto a las evaluaciones externas, por otro lado acontece además que la comunidad educativa reconoce esta problemática, así diseñaron planes de mejoramiento con acciones específicas, entre ellas encontramos: lectura transversal de una o dos horas diarias, lectura sin fin, modificación del plan de estudios, cambios en el formato de planeación de clases, implementación de nuevo material educativo, reuniones con padres de familia y lectura en tabletas, pero los resultados no fueron los esperados.

A partir de estos aspectos se determinó que la mayoría de cambios realizados estaban plasmados en los documentos institucionales, pero no se hizo seguimiento, ni analizado su repercusión en las prácticas de aula. Es en este momento donde nos dimos cuenta que probablemente las concepciones de los profesores acerca de la lectura y la escritura tenían influencia en el aprendizaje de los estudiantes, porque en el pensar, hacer y decir se presentaban contradicciones.

En definitiva, encontramos que los cambios promulgados en la planeación institucional podían ser solo cosméticos al no haber transformaciones en la mentalidad de los docentes; porque el acto de enseñar lleva consigo infinitas significaciones simbólicas producto de la formación, la cultura, las experiencias y la interacción con el entorno, a partir de estos constructos personales se orienta la enseñanza y el aprendizaje, se toman decisiones y se ejecutan acciones didácticas.

Así pues, reflexionar sobre las concepciones y prácticas acerca de la lectura y la escritura es importante para comprender sus implicaciones en el aprendizaje de los estudiantes; lo anterior no quiere decir que son los docentes los culpables de las dificultades de la Institución Educativa Pío XII, por el contrario, es dar apertura a la identificación de fortalezas y oportunidades de mejora con el fin de cualificar los procesos pedagógicos y didácticos.

Por consiguiente, si hablamos de las concepciones de la lectura, nos preguntamos lo siguiente: ¿si a un profesor no le gusta leer de qué manera orienta la enseñanza de esta habilidad en las prácticas de aula? ¿Los docentes están enseñando a leer y a escribir de la forma en que aprendieron? ¿Se enseña a leer como una obligación, una tarea o como posibilidad de aprendizaje? ¿Dentro de las clases la lectura es considerada producto o proceso?

De lo anterior se infiere que pueden presentarse casos donde el profesor expone las características de la lectura basándose en los referentes de calidad, incluso desde el enfoque comunicativo, pero en la planeación de clases aparecen aspectos distintos a lo dicho y en las prácticas de aula se hacen otra cosa. De ahí que estas posibles situaciones son importantes investigar para determinar si en ellas están las respuestas a la problemática identificada.

En cuanto a la escritura, las preguntas que suscitan este tema son las siguientes: ¿en la escritura prima la concepción de producción textual o la caligrafía? ¿En las prácticas de aula escribir es diferente a transcribir? ¿Se concibe la escritura como un proceso o un producto? ¿Se le da prioridad a la escritura solo en el área de Lenguaje? ¿Los estudiantes solo escriben para ser evaluados?

Al respecto, Shulman (1986), Bombini (2001) y Pozo (1996) coinciden en mencionar que las concepciones definen el estilo personal de enseñar y determinan la toma de decisiones, aún más, los profesores pueden hacerlo de la manera en que aprendieron sin ser conscientes de ello, porque les facilita enfrentarse a las diversas situaciones del aula de clases sin importar si implementan las mismas acciones una y otra vez tanto didácticas como disciplinares.

Con todo y lo anterior, es significativo que se aborde este tema más aún cuando el conocimiento evoluciona constantemente, por ejemplo los estudios lingüísticos han avanzado progresivamente respondiendo a las necesidades de la sociedad actual, en el caso de Colombia se encuentran

reflejados en los referentes de calidad especialmente en los estándares básicos de competencia entonces nos preguntamos ¿Qué pasa con los profesores que enseñan a leer y a escribir bajo un enfoque formal y gramatical?

Finalmente, si los enfoques lingüísticos cambiaron se espera que las instituciones educativas también lo hagan, pero lamentablemente los resultados nos dicen otra cosa, los progresos en las últimas décadas no se ven reflejados en los procesos de enseñanza aprendizaje.

1.2 Formulación del problema

Ante las anteriores reflexiones se construyó el problema de investigación, el cual se formuló de la siguiente de manera: ¿Cuáles son las concepciones y prácticas de lectura y escritura de los profesores del grado quinto en la Institución Educativa Pío XII de Mocoa?

1.3 Objetivos

A continuación presentamos nuestros objetivos que durante el recorrido de la investigación se convirtieron en faros en cada uno de los pasos dados y posibilitaron la construcción de diferentes aspectos permitiendo dar respuesta a todos los interrogantes planteados.

1.3.1 Objetivo general:

Analizar las concepciones y prácticas de lectura y escritura de los profesores del grado quinto durante el año 2017 en la Institución Educativa Pío XII de Mocoa, Putumayo.

1.3.2 Objetivos específicos:

1. Identificar las concepciones de lectura y escritura de los profesores del grado quinto de la Institución Educativa Pío XII.

2. Examinar concepciones de lectura y escritura en la planeación de clases de los profesores del grado quinto de la Institución Educativa Pío XII.
3. Caracterizar las prácticas de aula de los profesores del grado quinto con el fin de evidenciar las concepciones de lectura y escritura.
4. Estructurar una propuesta didáctica tendiente a fortalecer las competencias de los profesores.

1. 4 Justificación

*El desarrollo de la comprensión necesita
una reforma de las mentalidades.
Edgar Morín*

Las llaves que nos permiten hacer parte de los escenarios más maravillosos de la vida y el mundo son la lectura y la escritura; el encuentro con un libro es un viaje a través de los signos que impregnan nuestros cuerpos y despiertan los sentidos para percibir espacios desconocidos, a su vez, escribir es ser, es el devenir de la existencia entre letras y palabras que tienen el poder de transformar y transformarnos.

Pero, lamentablemente las desigualdades sociales de nuestro país hacen que muchos niños por diferentes factores no puedan acceder a estas posibilidades de existencia, algunos de ellos pocas veces se relacionaron con un libro, sus padres no saben leer y escribir, no tienen acceso a bibliotecas o la única posibilidad para subsistir es empezar a trabajar desde temprana edad.

En contraposición con ello, también hay niños que asisten a las Instituciones Educativas y terminan aborreciendo la lectura y la escritura, las perciben como la “tarea”, una obligación, un castigo o actividades monótonas y aburridas. Frente a estas situaciones surgen muchos

interrogantes sobre la manera en que los niños adultos del mañana van a interactuar con los sistemas comunicativos de las sociedad basados en leer y escribir.

Ahora bien, desde la perspectiva de Bernstein (1988) hay situaciones sociales que moldean a los individuos llevándolos a adquirir un código restringido y generalmente la escuela reproduce dichas desigualdades, pero debería ser en ella donde se realice acciones didácticas y pedagógicas para lograr que los estudiantes alcancen un código elaborado permitiéndoles un mayor desarrollo intelectual y afectivo social.

Teniendo en cuenta estas apreciaciones, vimos la necesidad de realizar este trabajo con el fin de contribuir a que más niños y niñas puedan concebir la lectura y la escritura como posibilidades de descubrimiento y aprendizaje, pero principalmente disfruten mientras leen y escriben. Para ello, encontramos fundamental fortalecer las competencias de los profesores con el fin de generar cambios significativos y duraderos.

En otras palabras, dar apertura a una reflexión profunda sobre las concepciones y prácticas de lectura y escritura de los docentes del grado quinto tendrá un impacto favorable en el aprendizaje de los estudiantes en la medida en que también cambiara la manera como ellos miran estos dos procesos. Aún más, si el profesor adopta una pedagogía crítica de sí mismo y de su entorno contribuirá a la reconstrucción social, al respecto Roberto Ramírez (2010) menciona:

El maestro que desarrolla la pedagogía crítica considera el proceso educativo desde el contexto de la interacción comunicativa; analiza, comprende, interpreta y transforma los problemas reales que afectan la comunidad en particular. Concibe la educación como posibilidad para la identificación y para la búsqueda de alternativas de solución desde las posibilidades de la propia cultura. (p. 108)

En consecuencia, si el maestro reflexiona constantemente sobre las problemáticas sociales entenderá que cambiar sus concepciones y las prácticas de aula serán fundamentales en aras de mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje, porque si este hecho no se produce se tiende a un

ciclo de eterno retorno, donde se repite las mismas rutinas de siempre y se reitera acciones que pueden ser obstáculos para generar nuevos lectores y escritores.

Por otra parte, indagar sobre las concepciones de lectura y escritura de los profesores del grado quinto nos hizo conocer el marco de referencia desde donde se las aborda; igualmente saber de qué manera se asimilaron los avances del conocimiento lingüístico, como se conciben los referentes de calidad y determinar las posibles barreras epistemológicas que impiden su impacto en el aprendizaje de los estudiantes.

De igual manera, con nuestro trabajo de investigación queremos proponer a la Institución Educativa Pío XII el acompañamiento de aula, proceso por medio del cual se puede identificar fortalezas y oportunidades de mejora de cada uno de los profesores; trae consigo grandes beneficios pedagógicos, así, se espera se convierta en una política institucional y en un principio fundamental en los planes de mejoramiento.

Vemos en el acompañamiento de aula una herramienta de cambio y transformación, aunque al inicio hay temor y miedo, cuando se realizan varias secciones los profesores se dan cuenta que es una oportunidad para conocerse más a sí mismo y tener claridad en el momento de responder a las preguntas básicas de la enseñanza ¿ Qué? ¿Para qué? ¿Cómo?, tal como se menciona en el Plan Nacional de Educación (2006-2016).

La reflexión sobre la propia práctica docente conduce a su interpelación a su cuestionamiento y consecuentemente a problematizarla. Se abre así una importante y crucial oportunidad para replantearla para cambiar de rumbos y para construir nuevas relaciones o introducir transformaciones en las actualmente existentes, de modo que apunten con mayor precisión a los resultados que se quieren. (p. 6)

Por otro lado, este trabajo de investigación deja un gran reto a la Institución Educativa Pío XII, el cual consiste en seguir indagando las concepciones de lectura y escritura desde preescolar; como todos sabemos los profesores de primaria enseñan todas las áreas del saber, pero más que un

obstáculo es una oportunidad porque permite el desarrollo de propuestas transversales donde se identifica las particularidades de leer y escribir en ciencias naturales, ética, artística, matemáticas etc.

Para lograr este cometido, vemos que la investigación en la escuela es relevante si se quiere obtener aprendizajes significativos, porque parte de los intereses del sujeto, los problemas específicos de aula o de la institución, al respecto Ariza, Rivero y del Pozo (2006) mencionan:

“La investigación en la escuela de alumnos y profesores es un proceso orientado de construcción de significados de progresiva complejidad que favorecen, entre otros aspectos, el espíritu crítico, la autonomía, el respeto a la diversidad, la cooperación y la acción transformadora por una sociedad más justa y más armónica con la naturaleza” (p.157).

Así, nuestro trabajo de investigación propugna por el reconocimiento del docente como un sujeto investigador y transformador que asume las problemáticas desde una perspectiva constructiva permitiendo potencializar los saberes de sí mismo y de sus alumnos para transformar la interpretación de la vida en sociedad.

En relación con los resultados de la investigación, parecen un final pero son un comienzo, porque abre la puerta a futuras investigaciones para indagar las concepciones de los profesores en diferentes áreas del saber, especialmente de aquellos saberes con un nivel de desempeño bajo. Además, no solo en primaria, secundaria o media, sino en las universidades donde el problema lector y escritor está presente.

Por último, este trabajo intento romper con aquella coraza que creamos los profesores y brinda seguridad, pero al mismo tiempo nos impide adoptar las actuales dinámicas pedagógicas y didácticas que buscan responder a las necesidades de aprendizaje de nuestros estudiantes; igualmente, se da apertura a nuevos pensamientos, nuevos sentires y nuevas perspectivas para refrescar el camino educativo.

CAPÍTULO II MARCO REFERENCIAL

2.1 Antecedentes

Dialogar con estudios e investigaciones en el ámbito internacional, nacional y regional permitió conocer diferentes rutas, perspectivas y contextos sobre las concepciones y prácticas de lectura y escritura de los docentes; a partir de estos hallazgos se construyó una panorámica amplia que hizo posible tener claridad en cada uno de los pasos a lo largo de nuestra investigación. De igual manera, los trabajos mencionados a continuación brindaron valiosos aportes a nivel disciplinar, teórico, metodológico y bibliográfico.

2.1.1 Antecedentes Internacionales

Al indagar en el ámbito internacional son muchas las investigaciones realizadas sobre concepciones pero principalmente están dirigidas al campo de las ciencias exactas; sin embargo fueron significativos para nuestro trabajo en diferentes aspectos, tal es el caso de los estudios realizados por el Grupo IRES (Investigación y renovación escolar), del cual hacen parte profesores y estudiantes de la Universidad de Sevilla y la Universidad Complutense de Madrid.

Los resultados de su investigación son producto de un trabajo de diez años entorno al conocimiento profesional, las concepciones y los obstáculos epistemológicos de los profesores. Los hallazgos a nivel teórico y empírico fueron presentados en varios documentos entre ellos destacamos el siguiente: *Conocimiento profesional y epistemología de los profesores I: Teoría, métodos e instrumentos (1997).*

En él se presenta los argumentos teóricos bases de la investigación, igualmente conceptos distribuidos en diversas perspectivas así: perspectiva constructivista, perspectiva sistémica y compleja, y perspectiva crítica. En estas perspectivas se asume que tanto los profesores y alumnos

poseen un conjunto de concepciones constituidas en herramientas para interpretar la realidad y dirigirse a través de ella, pero al mismo tiempo pueden ser obstáculos en el momento de adoptar nuevas posturas y considerar de manera diferente el medio con el cual interactúan.

Estos aspectos teóricos fueron fundamentales para nuestro trabajo porque permitieron comprender que las concepciones no solo son apreciaciones, por el contrario son herramientas y al serlo se constituyen en elementos cuyo nivel de conciencia determina la comprensión e interpretación de la realidad. Esto es significativo y más aún cuando a partir de las concepciones del profesor se ayuda a construir las de otros sujetos.

Por otra parte, cuando se habla de concepciones como obstáculos fue primordial para nuestro trabajo conocer que no es una apreciación definitiva, porque al asumirlos desde una perspectiva constructivista se puede posibilitar su transformación y generar cambios significativos, al respecto el Grupo IRES (1997) menciona:

Las concepciones y las conductas asociadas a estas pueden evolucionar a través de un proceso más o menos consciente de reestructuración y construcción de significados, basado en la interacción y el contraste con otras ideas y experiencias situadas, dentro de la zona de desarrollo potencial de los sujetos [...] La evolución puede favorecerse o acelerarse a través de procesos de investigación dirigidos o autodirigidos: seleccionando problemas potentes, favoreciendo la toma de conciencia de las ideas y conductas propias, y tomando decisiones reflexionadas acerca de que cambiar y porque hacerlo (p.156).

El elemento que se resalta del acápite es la importancia del nivel de conciencia en aras de propiciar cambios, de lo contrario difícilmente se podrá lograr la evolución de las concepciones, no obstante esto no es posible si antes no se identifica y se comprende cuáles son y en qué marco de referencia se establecen. Este argumento propuesto por el Grupo IRES fue la base para diseñar nuestra propuesta didáctica al permitir trazar una ruta con diferentes pasos encaminados a transformar las concepciones.

Por último, el trabajo de investigación de este grupo nos brindó un análisis minucioso sobre los diferentes elementos y factores que constituyen las concepciones clasificados en cuatro niveles, cada uno de ellos tiene un grado de incidencia en la interpretación de la realidad y los diversos ámbitos con los cuales se interactúa; a continuación se presenta una tabla donde se resume estos aspectos:

NIVELES	Nivel Explícito	Nivel Tácito
Nivel racional	Saber académico	Teorías implícitas
Nivel Experiencial	Creencias y principios de actuación.	Rutinas y Guiones de acciones

Tabla 1. Componentes de las concepciones. Fuente: Conocimiento profesional y metodología de la investigación I Grupo IRES.

Es decir, el conjunto de concepciones de un profesor contiene cuatro niveles conformados por la dicotomía racional-experiencial y la dicotomía explícito-tácita. Cada uno de estos componentes se conjugan en la interpretación que el sujeto realiza de las diferentes circunstancias de la vida. Este estudio fue trascendental en nuestro trabajo de análisis porque nos aportó herramientas para comprender el origen, el devenir y las implicaciones de las concepciones en las prácticas de aula.

Continuando con este recorrido internacional, fueron muy valiosos los aportes del trabajo denominado: *Concepciones docentes sobre la escritura en primer año de Educación Básica (2012)*, realizado por Rossanna Tapia en la provincia de Malleco, Chile. Esta investigación se realizó con cuatro profesores y veintisiete estudiantes donde no solo se identificó las concepciones sino su influencia en el aprendizaje.

Así, se indagó por el significado de la escritura para los docentes y se concluyó que predomina la noción de transcribir, la correcta ortografía, buena caligrafía y en un segundo plano su carácter comunicativo. Esta situación es entendible por ser primer año de aprendizaje, grado en el que muchos niños inician el contacto con las grafías. A pesar de ello el proceso escritor también requiere ser significativo de lo contrario predominara ideas gramaticales en los alumnos.

Ahora bien, una concepción presente constantemente en la investigación realizada por Tapia fue considerar a la escritura un producto y no un proceso, lo interesante de ello es que la autora analiza la influencia de esta idea en los estudiantes como lo describe a continuación:

Al momento de realizar la valoración de la escritura varios alumnos/as mostraron una preocupación por la calificación con expresiones como: *¿me va a poner nota (calificación)?* o *¿profe lleva nota (calificación)?*. Particularmente especial resultó la respuesta de una alumna cuando preguntó: *¿Profe me va a poner un siete? [...]* Al señalarle la inexistencia de una calificación volvió a preguntar con un claro tono de molestia: *¿para qué me hace hacer esto si no me va a poner nota?*. En este contexto la tarea planteada cumple una funcionalidad para ellos/as en cuanto esté mediada por una evaluación de la misma. (p. 101)

En este caso es evidente que la noción de “escribir para calificar” identificada en las concepciones de los docentes fue asimilada por los estudiantes bajo la premisa de “escribir para recibir una nota”, de esta manera podemos identificar como las concepciones de los profesores influyen en el aprendizaje, esta situación nos hizo profundizar en la información recolectada y determinar aspectos que pasan desapercibidos e impactan en las prácticas de aula.

Ahora bien, teniendo en cuenta el objetivo de nuestra investigación de indagar las concepciones de lectura y escritura de los profesores del grado quinto, los estudios elaborados por la investigadora Tapia nos brindó un panorama general sobre lo que piensa, hacen y dicen los docentes cuando de enseñar a escribir se trata y aunque es un contexto diferente al colombiano fue interesante encontrar similitudes en el momento de realizar el análisis de la información.

Todas estas observaciones se relacionan también con los hallazgos de la investigación realizada en la Universidad Abierta Interamericana de Argentina denominada: *Concepciones y prácticas acerca de la escritura vigentes en docentes de nivel medio de la ciudad de Buenos Aires (2010)* llevada a cabo por Bertha Rotstein y Valeria Bollasina.

Las autoras a través de entrevistas en profundidad y observaciones de clases identifican las concepciones que los profesores tienen sobre el proceso escritor, pero un aspecto muy importante de este trabajo fue determinar las experiencias de escritura vividas por los docentes en su historia personal y escolar.

Para lograrlo, utilizaron un método biográfico a través del cual obtuvieron narraciones subjetivas, según las investigadoras son el reflejo de una época, de normas sociales y de valores esencialmente compartidos con la comunidad donde el sujeto perteneció, así determinaron que a pesar de los avances en el conocimiento lingüístico siguen predominando nociones de marcos referenciales de antaño, ejemplo de ello es la coincidencia de todos los educadores entrevistados en que la enseñanza y el aprendizaje de la escritura es responsabilidad de los docentes de lengua y literatura.

Otro aspecto primordial identificado en este trabajo fue el consenso de la mayoría de profesores de concebir la escritura como un modo de demostración del saber de los alumnos más no un proceso para construir conocimiento y comunicarse. Finalmente, resaltamos la investigación titulada *Concepciones teóricas sobre lectura y escritura y su aprendizaje: estudio con dos docentes de primera etapa de Educación Básica (2016)* realizada por Oscar Alberto Morales en una escuela oficial del estado de Mérida, Venezuela.

En este trabajo se realiza un análisis minucioso sobre como las capacitaciones, conferencias y planes de mejoramiento no logran su cometido porque no impactan de manera significativa en las concepciones de los docentes, razón por lo cual se pierden en el transcurrir del tiempo, al respecto menciona:

Los programas de formación y actualización docente están dirigidos teóricamente a generar situaciones que permitan modificar las concepciones inadecuadas (conductistas, tradicionales) y crear orientaciones adecuadas al proceso constructivo del conocimiento que sigue el individuo durante su aprendizaje. Sin embargo, la realidad indica que estos programas no están cumpliendo su cometido, no son lo suficientemente significativos [...] los docentes podrán hablar de lo que se les intento enseñar, podrán conocer la información, pero no la habrán incorporado a sus estructuras por lo tanto esta no orientara su práctica (p. 3).

Como se mencionó anteriormente las concepciones influyen en el aprendizaje de los estudiantes, así no es de extrañar que si no se producen cambios en sus estructuras y dinámicas no impacten en el aula de clase. Por tanto, el análisis de este trabajo de investigación nos ratificó la necesidad de abordar esta temática para identificar los posibles obstáculos epistemológicos que impiden una educación de calidad.

A su vez, este trabajo de investigación da cuenta de las contradicciones existentes cuando se entrevista a los profesores, se revisa la planeación de aula y se observa las clases; Morales llega a esta conclusión al determinar que los discursos son de corte constructivista pero en el momento de confrontarlo con las acciones didácticas llevadas a cabo en el salón de clases no se hace evidente, todo lo contrario prima perspectivas y actividades conductistas y tradicionales.

2.1.2 Antecedentes Nacionales

En el ámbito nacional transitamos por investigaciones relacionadas directamente con nuestro objetivo de estudio, pero también con aquellas que abordan las concepciones desde diversas perspectivas y constituyen un conjunto de conocimientos, experiencias y análisis importantes en

el proceso investigativo. Inicialmente recorrimos la investigación doctoral de Yolima Gutiérrez Ríos (2014) titulada: *Concepciones y prácticas sobre la oralidad en la educación media colombiana*.

Desde una perspectiva cognitiva y sociocultural la investigadora define las concepciones como estructuras complejas que se convierten en herramientas, en algunos casos para facilitar y en otros obstaculizar la adopción de nuevas posturas; además, reconoce su tendencia evolutiva y las clasifica bajo tres enfoques: visión científicista, visión interpretativa y visión crítica.

Aún más, recalca la importancia de describir y analizar el contenido disciplinar y didáctico de las concepciones si se quiere propiciar cambios profundos en el sistema educativo, igualmente la necesidad de reflexionar sobre ellas en todos los niveles educativos, pero principalmente en el de Educación Superior donde se forman a los futuros profesores. En este sentido Gutiérrez señala la urgencia de

[...] fomentar la reflexión sobre los marcos teóricos que sustentan los procesos de enseñanza y aprendizaje. Los discursos y actuaciones, tanto de los formadores de formadores como de los profesores en formación están mediatizados por un sistema de creencias, concepciones, representaciones, y saberes que obstaculizan la construcción de nuevos marcos teóricos y no permiten cambios en el diseño y desarrollo de la acción. Por ello, es importante que los programas de formación docente tengan en cuenta su visibilización y confrontación en la perspectiva de modificarlos. (p. 144)

Este análisis nos llevó a indagar a fondo sobre la formación de las concepciones y comprender que no se puede caer en juicios de lo bueno, malo o lo correcto o incorrecto, todo lo contrario, nos interpela a ir más allá del discurso para conocer como el contexto reproduce ciertos saberes, creencias y representaciones, porque desde la perspectiva de Durkheim (1990) la voz de un sujeto representa la conciencia colectiva e inevitablemente repercute en el sector educativo.

En el transitar de los antecedentes en el contexto Colombiano avanzamos con el trabajo: *Transformación de concepciones y prácticas educativas en docentes del área de español (2009)* de María Teresa Gómez Lozano. Los planteamientos expuestos aquí dan cuenta de un diagnóstico llevado a cabo con profesores sobre la lectura y la escritura y presenta un programa para generar cambios a nivel disciplinar y didáctico.

La investigadora coincide con los trabajos precedentes en la posibilidad de que las concepciones pueden evolucionar y se propone como objetivo lograrlo, esta idea nace al identificar en los discursos de los profesores una visión tradicional sobre el proceso enseñanza-aprendizaje de la lectoescritura, y en los acercamientos al aula de clases identificó que los alumnos repetían los contenidos pero se les dificultaba transferirlos a nuevos contextos.

A partir de esta situación diseña un programa teórico-práctico basado en teorías constructivistas, el cual contiene 20 sesiones de trabajo de dos horas semanales con 16 docentes de primaria y preescolar, en cada taller se reflexionó y se construyó un diario de campo. Para comprobar si se presentaron transformaciones en las concepciones la investigadora realizó un estudio exploratorio de tipo cualitativo que le permitió caracterizar los cambios e identificar su incidencia en las prácticas educativas. No obstante, los resultados no fueron los esperados, tal como lo menciona la investigadora:

En el trabajo del año escolar 2006-2007 la impresión a través de los discursos y en los diarios hechos por las docentes era la de un cambio en las concepciones [...] pero al finalizar el año y pasar de la discusión sobre temáticas generales de aprendizaje a temáticas sobre el aprendizaje de la lectoescritura la mayoría de las docentes defendían la posición que siempre habían tenido sobre la enseñanza de la lectoescritura y como la enseñaban (p. 35).

Esto nos lleva a concluir que las concepciones pedagógicas requieren un nivel de conciencia alto si se busca transformarlas, por lo cual representa un desafío enorme para los docentes porque

implica deconstruir estructuras complejas productos de muchos años de educar, al respecto Roberto Ramírez (2010) argumenta que los laberintos de los sujetos resaltan cuando intentan asumir nuevas perspectivas y es en el aula de clase donde se pierden al enfrentar conflictos y buscar soluciones.

Por consiguiente, la investigación de Gómez Lozano ofrece miradas, elementos y valiosas experiencias en torno a la búsqueda de transformación de las concepciones de los profesores; para nuestro trabajo fue un antecedente primordial porque nos otorga un panorama previo de las posibles barreras que se pueden presentar en el momento de construir e implementar la propuesta didáctica tendiente a solucionar la problemática de la lectura y la escritura que atraviesa la Institución Educativa Pío XII.

Ahora bien, otro aspecto relevante a resaltar es la necesidad de vincular a todos los actores de la Institución Educativa, principalmente a los directivos docentes ya que si no hay constancia y seguimiento al proceso de transformación de las concepciones esto será otra solución con resultados momentáneos y se perderá en los laberintos de la cotidianidad escolar.

Proseguimos este recorrido con la investigación realizada por Mario Pimiento Medina titulada: *Las concepciones de los docentes sobre competencias en lectura y escritura en la formación de los estudiantes en áreas diferentes a Lengua Castellana (2012)*. Ella tuvo como propósito comprender cuales son las concepciones e identificar su influencia en las prácticas pedagógicas de los educadores.

Se tomaron como referentes la línea de investigación del pensamiento docente de Wittrock de donde emerge el concepto de teorías implícitas, estas son representaciones individuales basadas

en experiencias sociales y culturales que tienen un carácter de verdad para el sujeto, pero influyen en las acciones desarrolladas en el aula de clases.

Para el autor las concepciones estarían dentro de las teorías implícitas clasificadas en dos grandes grupos, el primero de ellos agrupa las posturas teoricitas y transmisionistas y en el segundo grupo confluyen las relativistas y constructivistas sobre el aprendizaje, al respecto menciona:

La determinación de estos dos grandes tipos de concepciones se basa en el eje en el cual se focaliza el acto educativo. Si éste se centran en el profesor y el conocimiento, es decir, en la enseñanza, su carácter será esencialmente estático y repetitivo y sus resultados, limitados respecto al desarrollo progresivo y permanente de las capacidades de los estudiantes. Si, por el contrario, se centra en el estudiante, en el aprendizaje, posibilitará dinámicas de estudio que confronten al alumno con aplicaciones reales del saber y que lo estimulen a buscar y empezar el conocimiento como una necesidad para comprender el mundo en el cual vive y para transformarlo (p. 28).

Por otro lado, fue fundamental para nuestro trabajo conocer las concepciones sobre lectura y escritura de docentes diferentes al área de Lenguaje, ya que nuestra investigación está dirigida a profesores de primaria y la mayoría de ellos no tienen formación en Lenguaje son licenciados en educación básica con énfasis en algún saber, por tanto enseñan todas las áreas del conocimiento.

En resumen, los resultados dan cuenta de la complejidad para los docentes de conceptualizar lectura y la escritura, aún más responsabilizan a los profesores de Lenguaje su correcta enseñanza, pero parece obvio mencionar el carácter fundamental de estos dos procesos en el desarrollo de habilidades en cualquier asignatura, por tanto todos son responsables de su aprendizaje; a su vez se identificó que hay mayor énfasis en la lectura con actividades mecánicas y repetitivas.

Al final, este trabajo de investigación concluye la necesidad de autorreflexión constante en todos los profesores de lo contrario no se podrá transformar el que hacer pedagógico, aún más agrega que al no hacerlo se cae en un facilismo y esta puede ser la razón porque la mayoría de

educadores generalmente responsabilizan a otros agentes o a circunstancias específicas de las dificultades de los estudiantes.

Por su parte, Nora Loaiza y Piedad Uribe en su investigación *De Concepciones y otros Espejos: Prácticas y saberes en la enseñanza de la Lengua Castellana en la Básica primaria (2016)* inscrita en el eje interpretativo-comprensivo de las ciencias sociales, proponen comprender que piensan, hacen y dicen los profesores cuando enseñan y orientan los procesos de aprendizaje en esta área del saber.

Valiéndose de entrevistas, análisis documental y observación participante, las investigadoras identificaron las concepciones de los profesores y al analizarlas determinaron ideas y representaciones correspondientes a la filosofía educativa de otras épocas, por lo tanto realizaron una indagación de los diferentes momentos históricos en la enseñanza de la educación y examinaron los enfoques a través de los cuales se ha orientado el área de Lengua Castellana, así pudieron comprender la razón de ser de algunos saberes y prácticas.

Al lado de ello, para las investigadoras las concepciones son un sistema de ideas reflejo de una visión epistemológica, construidas a partir de las interacciones con la sociedad y la cultura, son progresivas y susceptibles a la actualización de cambio, a su vez son herramientas facilitadoras de la interpretación de la realidad natural y social. Además, recalcan que tienen un papel fundamental en la manera como los docentes orientan el proceso de enseñanza-aprendizaje. En lo que respecta a los resultados de la investigación llegan a la siguiente conclusión:

En cuanto a las concepciones, se destaca la necesidad de superar una serie de creencias poco asertivas sobre el qué, el cómo, y el para qué la enseñanza de la Lengua Castellana en la educación básica primaria. Se trata de trascender la concepción de que aprender es sinónimo acumular, transcribir o memorizar información, y enseñar es transmitir teorías. En esta misma

línea trascender la concepción de que enseñar lengua es dominar los aspectos normativos de la misma (p. 104).

Aunque se hace énfasis en la Lengua Castellana, en la descripción de los resultados identifican un sin número de acontecimientos pedagógicos sobre la lectura y la escritura que denotan actitudes, acciones y representaciones pertenecientes a enfoques de antaño aspecto analizado por las autoras y de gran relevancia para nuestro trabajo, porque nos aporta una panorámica amplia de los rastros y ecos del pasado presentes en las prácticas de aula.

Continuando con la revisión de antecedentes, centramos ahora nuestro interés en dos investigaciones que giran alrededor de las concepciones de lectura y escritura del maestro, la primera de ellas se titula: *Las concepciones de los docentes de primaria sobre la escritura y su enseñanza (2012)* de Diana Carolina Hernández.

Esta investigación se llevó a cabo en un colegio público de la localidad de Usme en Bogotá, el objetivo consistió en caracterizar la enseñanza de la escritura a través de los discursos de los docentes y sus prácticas pedagógicas. Para ello, visibiliza al docente desde una perspectiva histórica, cultural, social y política, en consecuencia se asume las concepciones como correspondencia a una estructura subyacente formada a lo largo de la vida del profesional.

Al lado de ello, los resultados de la investigación le permitieron a Hernández determinar los problemas conceptuales y didácticos existentes en las clases, reflejados en actividades centradas en copiar, transcribir y completar donde prima la concepción de la escritura como representación signica; lo interesante de esto es el hallazgo de un hilo conductor entre la forma de enseñar a escribir de los profesores y la manera en que ellos aprendieron este proceso.

Este hilo conductor nos ha dado apertura a analizar de manera detallada los discursos y acciones del profesor, cada uno de los elementos identificados pueden contener características significativas, inclusive decir si la forma como ellos aprendieron a leer y escribir está presente en las prácticas pedagógicas, por tanto necesitan ser tenidos en cuenta para descifrar sus repercusiones en la problemática de la lectura y la escritura de la Institución Educativa Pío XII.

Para terminar nuestro recorrido de antecedentes a nivel nacional aludimos a la investigación *Influencia de las concepciones de lectura de los docentes en el desarrollo del proceso de comprensión lectora de los estudiantes (2010)* de Elizabeth Ramírez y Rudy Correa. Trabajo donde se indaga el impacto de estos constructos personales en la enseñanza y aprendizaje.

El trabajo de campo de esta investigación se diferencia de los demás en el hecho de partir de las prácticas de aula, de los talleres y evaluaciones de los estudiantes para determinar las posibles concepciones de los profesores y posteriormente las confronta con entrevistas, revisión documental y observaciones de clases.

Así mismo, indagó sobre los posibles caminos para generar cambios en las concepciones de los maestros y determina que el diálogo y reconocimiento entre pares es un actividad fructífera en el sentido de permitir el aprendizaje y la interacción constructiva donde se aprende a partir de la experiencia del otro y se identifica prácticas idóneas que pueden ser replicadas en las clases.

Estos aspectos nos permitieron tener en cuenta un detalle desapercibido, este consiste en el trabajo individual y solitario del educador, hecho evidenciado en la Institución Educativa Pío XII; esta situación cierra la puerta a la oportunidad de enriquecer recíprocamente las prácticas pedagógicas entre colegas, a través de experiencias, acontecimientos y diferentes circunstancias vividos por cada profesor.

Tal como lo mencionan Ramírez y Correa se ve la necesidad de potencializar este proceso dialógico entre pares, a travesar la barrera de la soledad del profesor para que puedan compartir con los demás colegas puestas en común y posibilitar la transformación de las planeaciones de clase y las prácticas de aula en pro de beneficiar el aprendizaje de los estudiantes.

2.1.3 Antecedentes Regionales

Pensar la región es entablar un diálogo con los saberes locales que tienen grandes aportes para las diferentes problemáticas de nuestro territorio, por tanto el encuentro con algunos antecedentes regionales permitió la afirmación de lo propio, al respecto el maestro Silvio Sánchez Fajardo (2008) expreso: “La idea de Región conduce a nosotros en el sur como una propuesta de vida y de mágicas maneras de asumir la existencia”. (p.2).

En este sentido, en el campo de las concepciones nos encontramos con el trabajo de Pilar Londoño (2015) titulado: *La producción de conocimientos en los programas de posgrado de la Universidad de Nariño: Maestrías en Educación y Docencia Universitaria*. El objetivo estribo en comprender los sentidos de la producción de conocimiento desde las concepciones de conocimiento e investigación de directivos, maestros y estudiantes.

La investigadora elabora una definición de las concepciones permitiéndonos comprender la manera como se conforman, consecuencia de las pluridimensionales interacciones que el sujeto tiene con las diferentes facetas de la realidad, así:

Los conceptos saben que no están solos, el entorno, el aire, el contexto, la cultura y el sol que los alumbró los han ayudado a transfigurarse para pasar de ser construcciones colectivas y generalizadas a concepciones dueñas del momento significativo que desean verdaderamente ser. En ellas el sujeto alentando la jornada, consuela a la palabra y al concepto porque ellos también tuvieron su momento; pero es el con todas sus circunstancias, sus sentires, experiencias y vivencias, con la música y la letra en la historicidad de la vida, haciendo coro a cada uno de sus conocimientos quién da a la luz una nueva elaboración; propia, cómplice y testigo -las concepciones (p.140).

De modo que este trabajo nos presenta un análisis profundo sobre las concepciones, sus posibles maneras de configurarse y la influencia en la interpretación de la realidad que define las actuaciones y toma de decisiones de los sujetos. Aún más, propone una clasificación de estos constructos personales en los siguientes enfoques: pragmático, epistemológico, psicológico y ontológico, facilitando entender sus características.

Para nuestro trabajo son aportes muy relevantes especialmente en lo concerniente a la relación existente entre los conceptos y las concepciones, una buena unión de los dos puede posibilitar una asimilación significativa del conocimiento, pero también se pueden presentar tergiversaciones al no haber una reflexión activa y constante sobre lo que se piensa y se hace.

Finalmente, teniendo en cuenta las problemáticas de lectura y escritura de la Institución Educativa Pío XII fue importante el trabajo de Lorena Fajardo denominado: *El proyecto de lectoescritura en el Liceo de la Universidad de Nariño: una mirada didáctica retrospectiva y prospectiva (2016)*, el cual nos presenta un panorama histórico de experiencias, miradas, fortalezas y oportunidades de mejora en la enseñanza y aprendizaje de los procesos lectoescritores en una de las mejores Instituciones Educativas del país.

En esta investigación se evalúa el proyecto de lectoescritura del grado sexto originado en el año 2002 con vigencia hasta el día de hoy, el objetivo consistió en identificar las características, describir reformas y transformaciones a lo largo del tiempo. Para nosotros fueron primordiales estos aspectos porque nos permite conocer los aciertos y desaciertos del Liceo de la Universidad de Nariño y contrastarlo con lo ocurrido en la Institución Educativa Pío XII.

Igualmente, el análisis realizado por la investigadora nos permitió identificar qué aspectos se pueden replicar en la Institución Educativa Pío XII con el fin de mejorar la enseñanza y el aprendizaje de la lectura y la escritura. De igual modo, la propuesta didáctica presente en este trabajo es un ejemplo valioso que nos ha hecho reflexionar sobre lo primordial de sistematizar lo ocurrido en los establecimientos educativos para ratificar los puntos positivos o por el contrario no volver a cometer los mismos errores.

2.2 Marco Contextual

*De los Andes al Amazonas se extiende mi Putumayo
regado por aguas claras donde la selva es encanto el
sol tiene su refugio sobre las aguas dormido y
madruga presuroso para iniciar su camino
Canción popular*

Grandes montañas de verdes relucientes rodean la carretera que conduce a Mocoa, el canto de las aves y el sublime sonido de las pequeñas cascadas es la música del recorrido, hasta llegar a un punto denominado el mirador, donde el verde se transforma en un azul profundo de misterio solemne, a lo lejos el río Putumayo brilla y sus aguas bailan al ritmo de la luz del sol.

En el centro, rodeado de colinas azules se encuentra San Miguel de Agreda de Mocoa y en las alturas se vislumbra el cerro del churumbelo, según la población el guardián del territorio, a la entrada varios ríos con piedras inmensas, el sonar incesante de las chicharras y un viento suave con aromas mágicos de la selva dan la bienvenida.



Fotografía 1. El mirador. Fuente: panoramico, google maps.

Mocoa, ubicado en el pie de monte amazónico es reconocido debido a su gran riqueza en ecosistemas, fauna y flora; la estructura socioeconómica está basada en actividades comerciales, agrícolas y labores de ganadería, durante muchos años sufrió los avatares de la violencia ocasionada por guerrilla, paramilitares, narcotráfico y delincuencia, este hecho produjo desplazamientos masivos e impacto en la sociedad mocuana.

Las calles testigas del devenir histórico de la población nos conducen a un espacio con árboles gigantes agitados por el fuerte viento, las flores han pintado el suelo de rosado y los gritos de alegría de cientos de estudiantes nos indican la llegada a la Institución Educativa Pío XII, una de las más grandes de la ciudad, los frailes Capuchinos la fundaron en 907.



Fotografía 2. Institución Educativa Pío XII. Fuente: PEI del establecimiento educativo.

En sus inicios, ofreció básica primaria, pasaron cincuenta años para la creación de los niveles de secundaria y media. Este establecimiento educativo es de gran importancia en el departamento del Putumayo por sus grandes aportes en la formación de cientos de generaciones, cuyo principio fundamental es formar de manera integral a los estudiantes y proyectarlos como sujetos autónomos, competentes y protagonistas en la transformación de su entorno y la construcción de un nuevo país. (PEI, 2015).

La Institución Educativa Pío XII posee doble jornada y ofrece los niveles de pre-escolar, básica, secundaria y media con modalidad académica; cuenta con ciento veinte docentes para atender a más de 2500 estudiantes. La mayoría de profesores son oriundos de la región y un mínimo porcentaje perteneciente a otras regiones del país, especialmente de Nariño.

El proyecto educativo institucional basado en un enfoque constructivista concibe a la educación como un proceso de formación continua y ve al ser humano un sujeto capaz de crear, transformar

y construir conocimiento, además todas sus dimensiones están proyectadas a responder a las necesidades del entorno y mejorar las condiciones de vida de todos los estudiantes.

A su vez, el proyecto de la comunidad piococense está orientado en la construcción de una sociedad democrática, pluralista e incluyente para ello generan espacios de reflexión sobre el pensamiento propio, la acción epistémica y la formación docente con el fin de identificar problemas, compartir experiencias y por medio del trabajo en equipo generar soluciones. Finalmente, es interesante encontrar un eje transversal que consisten en el diseño de actividades de aula ligado a un diálogo entre estudiantes y profesores a partir de lo cual se propician acciones en aras de fortalecer el proceso educativo de la institución en todas sus dimensiones.



Fotografía 3. Estudiantes de la Institución Educativa Pío XII. Fuente: PEI del establecimiento educativo.

2.2 Marco Legal

Los fundamentos legales respaldo del trabajo de investigación parten de la Constitución Política de Colombia, la Ley general de educación y los referentes de calidad. La normatividad presente responde a la obligación del estado de garantizar este derecho fundamental para propiciar el desarrollo integral de cada uno de sus ciudadanos.

Con respecto a la Constitución Política de la República de Colombia de 1991 en su artículo 67 determina la educación como un derecho y un servicio público que tiene una función social, igualmente, menciona que la responsabilidad de la educación es del estado, la sociedad y la familia con carácter obligatorio entre los cinco y los quince años de edad, por lo cual garantiza las condiciones necesarias para su acceso y permanencia en el sistema educativo; a su vez, en el artículo 70 enfatiza la visión de educación como un derecho fundamental, así:

Artículo 70: el estado tiene el deber de promover y fomentar el acceso a la cultura de todos los colombianos, en igualdad de oportunidades, por medio de la educación permanente y la enseñanza científica, técnica, artística y profesional en todas las etapas del proceso de creación de la identidad nacional. La cultura en sus diversas manifestaciones es fundamento de la nacionalidad. El estado reconoce la igualdad y la dignidad de todas las que conviven en el país. El estado promoverá la investigación, la ciencia, el desarrollo y la difusión de los valores culturales de la nación. Todos tenemos derecho de hacer parte de un patrimonio cultural, con el cual nos identificamos en cualquier lugar y la educación es el mejor espacio para fomentar la cultura para que esta no se deteriore.

De acuerdo con el artículo anterior, todos los colombianos deben tener la igualdad de oportunidades para el acceso a los diferentes ámbitos educativos, en consecuencia, es menester preocuparnos por aquellos niños que según los resultados de las evaluaciones externas e internas del país no alcanzan a desarrollar las habilidades básicas en lectura y escritura razón de ser de nuestro trabajo investigativo.

Por otro lado, teniendo en cuenta nuestro objetivo de analizar las concepciones y prácticas de la lectura y la escritura de los profesores del grado quinto, determinamos la necesidad de identificar los diferentes momentos de la política educativa del país en los últimos años, especialmente en lo que respecta a la orientación del área de Lengua Castellana donde está explícita la enseñanza del leer y el escribir. Consideramos pertinente hacerlo para comprender el origen de creencias, saberes, actuaciones y acciones identificadas en el encuentro con los educadores y en el recorrido de las aulas de clase.

A su vez, esto nos ayudó a entender como la filosofía educativa de cada época marco la creación de las concepciones y que muchas de ellas se hagan evidentes el día de hoy. Así, encontramos el decreto 1002 de 1984, el cual estableció los marcos generales de los programas curriculares de 1984 y la ley general de educación de 1994 de donde emergen los lineamientos curriculares, los estándares básicos de competencia y los derechos básicos de aprendizaje.

Antes de avanzar en la descripción de las características de estas reglamentaciones, es fundamental mencionar que la época anterior a 1984 la educación estuvo a cargo de la Iglesia Católica, así la orientación pedagógica estaba basada en preceptos morales y religiosos, por su parte la enseñanza de la lectura se basó en la memorización de textos, es decir había mayor énfasis en la decodificación más que la comprensión.

De igual modo, la enseñanza de la escritura buscó que los estudiantes tengan buena letra y caligrafía, es decir predominó un enfoque formal y gramatical. Al respecto Uribe y Loaiza (2016) mencionan:

El enfoque normativo, anterior a 1984, sustentó la enseñanza de la lengua en los cánones de la religión católica, lo que visibilizaba la gran influencia de la iglesia en la educación básica y media: de este modo las prácticas de enseñanza estaban encaminadas a que los estudiantes memorizaran y recitaran, primordialmente fragmentos extraídos de textos, el contenido del catecismo, reglas de urbanidad y normas morales, lo que está en concordancia con lo estipulado para la educación de la época. (p. 13)

Teniendo en cuenta estos aspectos se puede concluir que la enseñanza de la lectura y la escritura estuvo basada en la transmisión de conocimientos y se consideraba a los estudiantes como una tabula rasa, además, predominó un enfoque gramatical basado en la memorización de normas y reglas para leer y escribir correctamente.

Consideremos ahora el decreto 1002 de 1984, en él se establece las áreas y modalidades de enseñanza, la organización y distribución del tiempo, y los lineamientos metodológicos y de

estructuración para la Educación Preescolar, Básica y Media Vocacional. A partir de este documento se estructuraría los marcos generales de los programas curriculares basados en el enfoque semántico-comunicativo de Luis Ángel Baena maestro de la Universidad del Valle (Rodríguez, 1999).

Este enfoque es un intento de realizar una transformación de la enseñanza de Lengua Castellana basada en una perspectiva estructural, normativa y gramatical, parte de relacionar tres elementos fundamentales: el lenguaje, el pensamiento y la realidad, igualmente concibe a la lengua como un instrumento de comunicación que permite al sujeto la interacción consigo mismo y con su entorno.

No obstante, los marcos curriculares tuvieron muchas dificultades en la estructuración e implementación, porque a pesar de asumir el enfoque semántico-comunicativo se siguió concibiendo a la lengua como un instrumento regido por normas, inclusive tenían un carácter instruccional diciéndole a los profesores la forma de impartir sus clases, así:

El maestro organizará una mesa redonda para que los niños analicen la obra de teatro, después de realizar la representación. Antes de empezar el análisis, les recordará las normas que deben seguirse para la realización de la mesa redonda [...] durante la mesa redonda, el maestro observará la pronunciación, entonación e intensidad de la voz de los participantes. Una vez finalizada la actividad hará las correcciones necesarias (MEN, 1988, p. 181).

Como nos podemos dar cuenta, en los marcos curriculares se sigue concibiendo la enseñanza de la lectura y la escritura desde una perspectiva normativa, un ejemplo de ello es la instrucción impartida a los docentes de tener mayor énfasis en la pronunciación, la prosodia y decodificación. En consecuencia, el cambio de paradigma promulgado por Baena no fue concebido de manera correcta, es decir no hubo transformaciones en las concepciones. Frente a este hecho Cardenas (1999) menciona:

Los Marcos Curriculares en sus diferentes versiones pecaban por no ser explícitos y por su falta de coherencia: además, por recargar el programa con temas y puntos de vista disímiles y plurales que confundían a los docentes, en lugar de alimentar contenidos esbozados y servir de pauta al docente, distorsionaban cualquier intento didáctico a lo cual, como es obvio, habría

que agregar el descuido en la capacitación de los maestros, encargados directos de implementar los lineamientos (p. 24).

Por su parte, la Ley General de educación, ley 115 de 1994 determina: “la educación es un proceso de formación permanente, personal, cultural y social que se fundamenta en la concepción integral de la persona humana, de su dignidad, de sus derechos y de sus deberes”, a su vez en ella se reglamenta la normatividad del Servicio público, se define la organización y la prestación de la educación en sus niveles de preescolar, básica (primaria-secundaria) y media.

En igual forma, precisa en los objetivos específicos de la educación: “Desarrollar habilidades comunicativas para leer, comprender, escribir, escuchar, hablar y expresarse correctamente”, también: “el desarrollo de la capacidad de comprender textos y expresar correctamente mensajes complejos, orales y escritos en lengua castellana, así como para entender, mediante un estudio sistemático los diferentes elementos constitutivos de la lengua”.

Cuatro años después el Ministerio de Educación Nacional publica los Lineamientos curriculares definidos como: “las orientaciones, pedagógicas y curriculares para apoyar el proceso de fundamentación y planeación de las áreas obligatorias” (MEN, 1998, p. 10). Así mismo, la enseñanza del área de Lenguaje se basa en un enfoque de significación donde reconoce las interacciones del sujeto con diversos códigos y formas de simbolizar; también concibe la lectura como un proceso de diálogo entre el lector, el texto y el contexto, a lo cual determina:

Leer es un proceso de construcción de significados a partir de la interacción, a diferencia de lo que sostenía el modelo perceptivo motriz de la lectura, no está solo en el texto, tampoco en el contexto ni en el lector, sino en la interacción de los tres factores, que son los que, juntos, determinaron la comprensión. La comprensión, a su vez es entendida como un proceso interactivo en el cual el lector a de construir una representación organizada y coherente del contenido del texto, relacionando la información del pasaje con los esquemas relativos al conocimiento previo de los niños.

De esta manera, los lineamientos curriculares establecen un nuevo paradigma en la enseñanza de la lectura y la escritura, desplazan las concepciones del uso de normas y reglas para leer y escribir correctamente, ahora se parte de la significación social donde el leer y el escribir son habilidades que permiten la interacción del sujeto con los diferentes sistemas comunicativos de su contexto, por lo tanto menciona: “ Desde esta perspectiva es esperable que en los primeros grados de escolaridad se ponga énfasis en el trabajo sobre la construcción y uso de los sistemas de significación más que a la explicación del funcionamiento del sistema” (MEN, 1988, p. 55).

Posteriormente, en el año 2006 son presentados los Estándares Básicos de Competencia basados en el mismo enfoque de los lineamientos curriculares, se los define como “criterios claros y públicos que permiten establecer los niveles básicos de calidad de la educación a los que tienen derechos los niños y las niñas en todas las regiones del país” (MEN, 2006, p. 6). Por último, están los Derechos Básicos de Aprendizaje donde están los saberes básicos que han de aprender los estudiantes en cada uno de los grados.

La descripciones precedentes sobre la filosofía, la pedagógica y la didáctica de cada época nos da cuenta de las características en la enseñanza de la lectura y la escritura, aspecto fundamental para nuestro trabajo de investigación porque nos permitió comprender las concepciones de los profesores y algunas prácticas dentro del aula de clases. Frente a ello queremos resaltar el esquema elaborado por Uribe y Loaiza (2016) donde se sintetiza los tres enfoques que han sido la base en el devenir de la Lengua Castellana en Colombia:

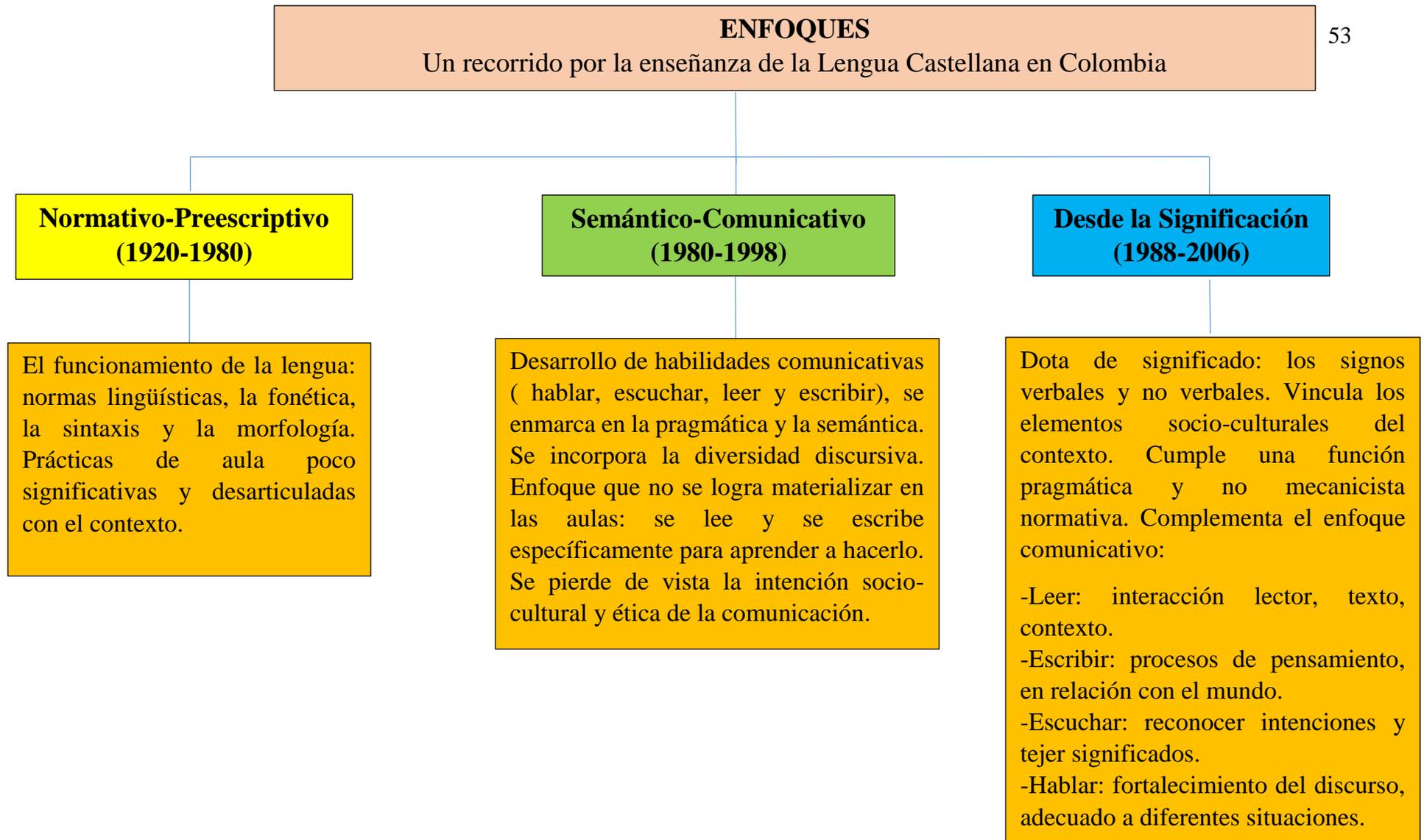


Figura 2. Enfoques de la lengua castellana en Colombia. Fuente: De concepciones y otros espejos: prácticas y saberes en la enseñanza de la lengua Castellana en la básica primaria.

2.4 Marco Teórico-Conceptual

*Un libro es una fuerza que actúa sobre otras fuerzas produciendo en ellas efectos variados.
Jorge Larrosa*

La interacción con varios textos implicó un encuentro dialógico fundamental a partir de lo cual se conoció y profundizó sobre posturas, conceptos, teorías, principios y filosofías base de este trabajo investigativo, así mismo, al indagar en estos aspectos se vivenció la transformación de la lectura en escritura y la escritura en lectura (Larrosa, 2003), porque se dio apertura al surgimiento de nuevas ideas, la creación de significaciones y la elaboración de pensamientos que se convirtieron en herramientas para leer los momentos transitados en la investigación.

En este sentido, se construyó un marco teórico conceptual cuyo objetivo fue comprender el contexto en el que se enmarcan las concepciones como son las prácticas de aula y la didáctica, a su vez siendo coherentes con los avances lingüísticos analizamos las implicaciones del enfoque comunicativo en la enseñanza de la lectura y la escritura en yuxtaposición con algunas perspectivas que abordan las competencias, finalmente entramos al maravilloso universo del leer y el escribir.

2.4.1 Las prácticas de aula un microcosmos de encuentros

Varios filósofos, entre ellos Demócrito, Leibniz y Beuchot crearon la idea sublime del reflejo del universo en el ser humano, ya que tiene y experimenta los elementos correspondientes al macrocosmos como son la oscuridad, la luz, expansiones y contracciones, movimientos constantes e inconstantes; todo ello constituyen la vida misma y una fuerza natural hacia el ser.

A su vez, vislumbran a cada pieza de la existencia como una parte de la totalidad, es por esta razón que consideramos a las prácticas de aula un microcosmos porque sintetiza todo lo existente y más allá del rotulo de estudiantes, un niño, un joven y un adulto constituyen mundos con diversas

formas de concebir la vida, de actuar e interactuar, ritmos diferentes de ser y vivir. De igual manera, el maestro simboliza un sol que brinda luz a los alumnos pero conoce cuando bajar la intensidad para que ellos brillen, al mismo tiempo posibilita el nacimiento, las transformaciones, la creación, el movimiento y las expansiones.

Aún más, el salón de clases reluce gracias a las acciones, actuaciones, ejercicios y labores del maestro es decir a su prácticas de aula; por tanto es primordial profundizar en esta concepción, para ello partimos de la etimología de la palabra práctica, esta proviene del griego *praktikós* significa acción y del latín *praxis* que hace alusión al uso y costumbre (Campo y Restrepo, 2002) con respecto a su significado el diccionario de la Real Academia española la define como “costumbre o estilo de algo. Modo o método que particularmente observa uno en sus operaciones. Aplicación de una idea o doctrina”.

Teniendo en cuenta lo anterior podemos decir: la práctica hace referencia a los ejercicios efectuados por un sujeto con algún fin, a medida que las realice facilita la ejecución de las mismas, a su vez la reiteración de este hecho conlleva a la costumbre. En consecuencia, definimos las prácticas de aula como las acciones que realiza un profesor en los diferentes momentos de la clase encaminadas a lograr objetivos de aprendizaje.

Al profundizar en este concepto, partimos de una característica primordial en las prácticas de aula: la experiencia, la definimos como un conjunto de saberes vividos a lo largo del desarrollo profesional y son la base para planear la clase y ejecutarla. Siendo así, es común escuchar a los docentes decir “según mi experiencia”, esta frase es profunda porque constituye un baluarte fundamental al estar constituida por opiniones, vivencias, y creencias que forman las concepciones desde donde se interpreta la realidad escolar.

Pero las experiencias son únicas y particulares, por lo tanto su sentido y significado depende de las vivencias y características de cada sujeto, a esto Jorge Larrosa (2003) lo llama saber de experiencia y menciona lo siguiente:

Gadamer dice muy bien que dos personas, aunque enfrenten el mismo acontecimiento no hacen la misma experiencia. [...] es un saber que no puede separarse del individuo concreto en quien encarna. El saber experiencia no está, como el conocimiento científico, fuera de nosotros, sino que sólo tiene sentido en el modo como configura una personalidad, un carácter, una sensibilidad o, en definitiva, una forma singular que es a la vez una ética (un modo de conducirse) y una estética (un estilo) (p. 34).

Así mismo, Restrepo y Campo (2002) expresan que las prácticas de aula determinan lo que somos, es decir los diferentes momentos vividos y experimentados son el reflejo de los sentires más profundos del maestro y desde los actos pequeños hasta las acciones grandes dan cuenta del pensamiento, visión y concepciones.

Por tanto, las experiencias marcan la forma de sentir y hacer, a partir de ella se transforman las palabras, los discursos y los movimientos, algunas veces se actúa con precaución otras con seguridad porque se conoce a priori los detalles de un momento determinado; ante ello el presente es confiable por la sensación de haberlo vivido alguna vez, pero esta estabilidad tiene un riesgo enorme, seduce la mente, los cuerpos y se puede terminar caminando en círculos donde siempre se hace lo mismo y tristemente la experiencia se convierte en anti experiencia.

Porque más que un conjunto de saberes la experiencia es un llamado al cambio constante, a fluir con la vida misma, a evitar que las concepciones del pasado opaquen el presente sucesivo o su devenir continuo; de esta manera, cada día en el salón de clases al estar al frente de mundos diversos se produce la interpelación de descubrir y aprender siempre para responder a los diferentes escenarios.

Por otra parte, la educación impartida en las Instituciones Educativas tienen efectos en el desarrollo de las personas y estas al integrar una sociedad influyen en la misma; es la razón de asumir las prácticas de aula como un microcosmos al ser la síntesis de todo lo existente, pero con la particularidad que lo acontecido en este espacio es una proyección al afuera y tendrá repercusiones en él.

Así, las prácticas de aula son hechos sociales donde el encuentro con el otro es encontrarse consigo mismo, de ahí que la alteridad sea considerada como un práctica transformadora de la educación y la sociedad, además cada sujeto presente en las clases es el reflejo de un contexto cultural con características particulares y aquí el profesor cumple un papel fundamental en la formación integral de ellos.

Pero lamentablemente, muchas veces la escuela no asume su responsabilidad social al estar encasillada en parámetros institucionales que impiden pensar en educar para la vida y se cae en la transmisión de conocimientos impidiendo el desarrollo de habilidades consecuentes a las necesidades de la comunidad. No obstante, es aquí donde el profesor tiene la oportunidad de asumir un liderazgo de transformar estos aspectos e impactar en el devenir de la sociedad, si se quiere lograrlo es primordial cambiarse a sí mismo en pro de cambiar las prácticas de aula.

Llegados a este punto, es el momento de reflexionar sobre el rol del profesor dentro de las prácticas de aula para ello nos remitimos al filósofo Sócrates, su frase “solo sé que nada sé” nos da cuenta que fue un gran maestro al negar su propio saber con el fin de que los demás pudieran descubrir en sí mismos el conocimiento y la verdad. Esto lo logro a partir de la mayéutica un método dialógico donde las preguntas guiaban al sujeto a pensarse a sí mismo.

Esto nos sirvió de ejemplo para considerar que el mejor docente no es aquel que acumula más conocimientos y luego los transmite a sus estudiantes, al contrario, es el que los utiliza como herramientas con el fin de generar procesos autónomos y de desarrollo del pensamiento. Aunque Sócrates no escribió fue su discípulo Platón en su obra el Teeteto o de la ciencia donde expone un aparte de los diálogos, ratificando lo anteriormente mencionado:

Yo mismo, pues, no soy sabio en nada, ni está en mi poder o en el de mi alma hacer descubrimiento alguno. Los que se me acercan hasta mí semejan de primera intención que son unos completos ignorantes, aunque luego todos ellos, una vez que nuestro trato es mas asiduo, y que por consiguiente [...] progresan con maravillosa facilidad, tanto a su vista como a la de los demás. Resulta evidente que nada han aprendido de mi y que, por el contrario encuentran y alumbran en sí mismos, esos numerosos y hermosos pensamientos (p. 913).

Hoy más que nunca necesitamos ratificar este gran ejemplo en las prácticas de aula, el profesor no debe ser el protagonista del salón de clases sino sus estudiantes, aunque es relevante tener en cuenta que los diversos enfoques por los que ha atravesado la educación en Colombia tuvieron su propia concepción sobre ser maestro, las dinámicas de la sociedad cada vez son diferentes y requieren otras características acorde a las necesidades actuales.

Teniendo en cuenta ello, concebimos al profesor desde una perspectiva constructivista donde las interacciones con el entorno (contexto escolar) le permiten construir progresivamente esquemas con el fin de responder a las circunstancias que se le presenten, en el caso del proceso de enseñanza el docente es el mediador entre el conocimiento y el aprendizaje de los alumnos, por tanto no solo se transmite información sino que se fomenta ambientes de aprendizajes para la construcción del conocimiento (Rosa, 2009).

Es decir, desde este enfoque (Piaget, Vigotsky, Ausubel, Bruner entre otros) el profesor rompe con el paradigma tradicional y pasa de una línea unidireccional de la enseñanza a una multidireccional donde hay una interacción constante, además no concibe al estudiante como una botella vacía que debe ser llenada sino un sujeto capaz de construir su conocimiento a través de

interacciones conscientes con su contexto, también con lo que piensa, siente y vive. En este sentido, traemos a colación lo planteado por Torres (1993):

Desde el punto de vista constructivista el proceso de enseñanza-aprendizaje cambia radicalmente. Si los estudiantes aprenden ellos construyen sus propios conocimientos a través de un proceso de equilibración dinámica, de conflictos cognitivos de acomodación y asimilación por lo tanto, los estudiantes no pueden aprender lo que ellos reciben ya hecho. Primero que todo, ellos actualmente aprenden cuando tienen la oportunidad de construir o redescubrir el contenido o la información. En segundo lugar es posible que ellos no tengan disponibles las estructuras necesarias para comprender las construcciones del docente. De otra parte, la enseñanza no puede descansar sobre la transmisión de ideas y conocimientos (p. 16).

De lo anterior podemos decir que lograrlo implica en primer lugar el docente debe aplicar estas premisas constructivista en sí mismo y alejar la visión de ser una enciclopedia para considerarse como un sujeto que construye conocimiento, no sin antes pensarse y reflexionar constantemente sobre lo que piensa, dice y hace con el fin de impactar favorablemente en el aprendizaje de los estudiantes.

Para recapitular, hasta el momento hemos reflexionado sobre las prácticas de aula en el ámbito experiencial, como práctica social y desde el rol del profesor, pero es primordial conocer y analizar la definición que nos brinda el Ministerio de Educación Nacional, el cual determina lo siguiente (2015) : “las prácticas de aula pueden ser entendidas como el conjunto de acciones y momentos de las clases que orienta al maestro y tiene como finalidad la construcción conceptual y el fortalecimiento de habilidades cognitivas y sociales en los estudiantes” (p. 10).

A su vez, nos habla sobre los tres momentos de clase: antes, durante y después. En el antes hace hincapié en la importancia de planear las clases teniendo en cuenta las necesidades de aprendizaje del estudiantes, además de responder a las preguntas ¿qué enseñar? ¿para qué? y ¿cómo hacerlo? En el durante se realiza la ejecución de clase realizando realimentaciones constantes para que los alumnos logren los retos de aprendizaje. Por último, en el después enfatiza en la necesidad de realizar una reflexión de lo hecho con el fin de reconocer las fortalezas y oportunidades de mejora.

Estos aspectos son fundamentales porque abarcan elementos que posibilitan el desarrollo de una clase significativa, sino se realiza planes de aula es probable que haya improvisación o se repita libretos, así, una buena planeación implica tener en cuenta un sinnúmero de detalles para lograr los propósitos, es primordial señalar que no siempre una clase puede salir tal cual se la planeo pero se tiene claridad hacia dónde dirigir el aprendizaje de los estudiantes.

De los otros dos momentos, queremos hacer énfasis en el después es aquí donde se puede generar transformaciones y cambios porque reflexionar sobre lo acontecido implica pensarse a sí mismo a través de la praxis, para determinar qué aspectos fueron primordiales, cuales no y decidir que se debe cambiar, en este punto es valioso partir no de los productos obtenidos sino del proceso continuo de los estudiantes.

Para finalizar, queremos resaltar un proceso pedagógico implementando en los últimos años en Colombia denominando Acompañamiento de aula, liderado por el Programa Todos a Aprender del Ministerio de Educación Nacional, este consiste en realizar tutorías a los profesores de primaria en sus clases a través de tres fases: planeación, ejecución y realimentación. En cada uno de estos momentos el docente-tutor fortalece las competencias del profesor a nivel disciplinar y didáctico, los resultados obtenidos hasta el momento fueron muy importantes lo que ha permitido la cualificación de las prácticas de aula.

El acompañamiento de aula, le permite al docente reconocer sus fortalezas y oportunidades de mejora a través de un diálogo entre pares, esta es una estrategia importante porque no siempre el profesor tiene la posibilidad de saber qué acciones, rutinas o concepciones pueden estar impactando favorablemente o de manera desfavorable el aprendizaje de los estudiantes; así siguiendo a Vial y Caparros-Mencacci, citado por Maureira (2008) expone:

Entendemos acompañar en un sentido amplio, donde en el transcurso de una relación surgida por ejemplo, de una asesoría, un equipo asesor y una comunidad escolar se van convirtiendo en compañeros de una trayectoria que se construye en la medida que se va reflexionando y haciendo actividades en conjunto. Es una compañía que se hace sobre la marcha y que no necesariamente se vincula a un modelo de relación prediseñado con precisión, reconociendo que al equipo asesor acompañamiento le corresponde un mayor nivel de responsabilidad de animarla y hacerla explícita (p. 14).

Así, concluimos que la estrategia de acompañamiento pedagógico propicia transformaciones en las concepciones de los profesores, por ende permite la transformación de las prácticas de aula logrando un proceso de enseñanza de calidad coherente con las necesidades de aprendizaje de los estudiantes. Finalmente las:

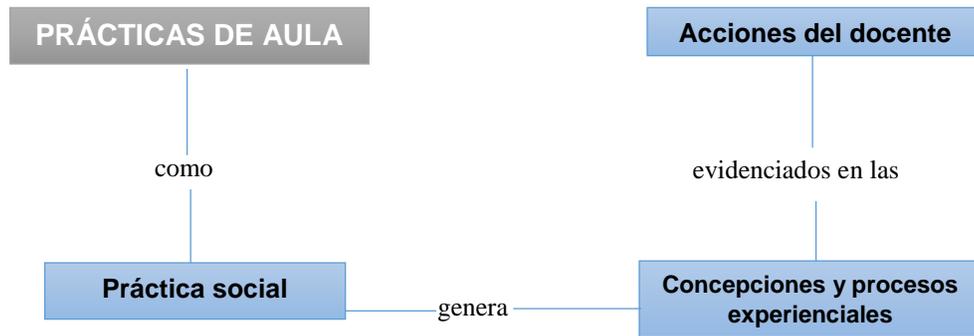


Figura 3. Práctica de aula. Fuente: la presente investigación.

2.4.2 La Didáctica como resignificación de la vida

La enseñanza tiene la tarea de volver a encantar con una razón enamorada. La enseñanza es perder poder para ganar en afecto. Ganar en autoridad que proviene de augeo, significa dejar que el otro crezca.
 Silvio Sánchez Fajardo

La esencia inmanente de las prácticas de aula es la didáctica, puente por medio del cual se debe transmitir amor por el aprendizaje, alegría para descubrir, entusiasmo por la lectura y la escritura y sobre todo vida ante la aparente frialdad del conocimiento. Es a través de ella que se puede

resignificar la existencia y transformar la realidad, formando sujetos comprometidos con los problemas de su contexto.

El origen etimológico de la palabra nos da cuenta que proviene del griego *didaktiké, didaskein, didaskalia, didakticos, didasko*, cuyas palabras tienen relación con los verbos enseñar, instruir, exponer con claridad (Mallart, 2001). Partiendo de ello, a lo largo de la historia de la humanidad se definió y analizó la didáctica al igual que sus implicaciones educativas y sociales, entre los autores más destacados se encuentran San Agustín, Quintiliano, Juan Luis Vives, Comenius, Rousseau y Ratke.

Así mismo, en tiempos modernos son infinitas las definiciones otorgadas a la didáctica desde diferentes perspectivas, enfoques y paradigmas pero existen múltiples coincidencias con respecto a su concepto, objeto y finalidad, de esta manera resaltamos el significado de Ferrández, Samarrón, y Tarín (1981) :

La didáctica es la rama de la pedagogía que se ocupa de orientar la acción educadora, sistemática y en sentido más amplio como la dirección total del aprendizaje, es decir, que abarca el estudio de los métodos de enseñanza y los recursos que ha de aplicar el educador o educadora para estimular positivamente el aprendizaje y la formación integral y armónica de los y las educandos (p. 22).

Ante lo cual podemos deducir que es la base del proceso de enseñanza-aprendizaje porque tiene por objeto determinar el método, los elementos y las características necesarias para lograr los objetivos pedagógicos propuestos por el docente. A su vez, algunos autores entre ellos Mallart (2001), menciona que de la didáctica hacen parte dos dimensiones una científica y otra artística.

Con respecto a la primera dimensión, el autor menciona que la didáctica debe ser considerada una ciencia porque contiene una racionalidad científica y un conjunto de conceptos, juicios y razonamientos estructurados; así mismo posee un cuerpo de conocimientos sistemáticos con tal grado de estructuración, orden y coherencia interna; además un carácter explicativo donde se

describe los fenómenos relacionados con su objeto, igualmente agrega que existe la posibilidad de verificar los conocimientos didácticos aunque esta es una tarea compleja.

Al asumir la didáctica como ciencia también traemos a colación el concepto de Álvarez Angulo (2001), para él:

La especificidad de la ciencia denominada didáctica consiste en transformar la realidad del sistema didáctico en objeto de conocimiento, tanto desde el punto de vista epistemológico (la reflexión se centra en los objetos de enseñanza o contenidos), psicológico (la reflexión atiende principalmente en las condiciones de adquisición del saber), o praxeológico (la reflexión hace hincapié en la intervención didáctica), con la siguiente dotación de métodos de investigación y conceptos operatorios.

En consecuencia, considerar a la didáctica como ciencia es factible porque posee los elementos científicos necesarios a través de los cuales se crea conocimiento y se propugna por la transformación de realidad educativa, por tanto lo ideal sería que todo profesor sea un científico didáctico que parte de los fenómenos del aula para abstraer, teorizar, planear y sistematizar en aras de cualificar constantemente el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Así mismo, los objetivos de la didáctica como ciencia serían revisar los planteamientos teóricos (disciplinarios), seleccionar y organizar contenidos, establecer metas, crear actividades, talleres y sistemas de evaluación, además de estructurar métodos de enseñanza acorde al contexto de los estudiantes.

Con respecto a la dimensión artística iniciamos preguntándonos ¿por qué la didáctica es considerada un arte? para responder a esta pregunta partimos de nuestra realidad inmediata que es el aula de clases e identificamos aquellas frases de los estudiantes como “profe no entendí”, “no puedo hacerlo”, ¿me puede explicar otra vez? “sigo sin entender” “no sé que es lo que debo hacer” entre otras.

Ante estas apreciaciones el profesor debe optar por otros métodos, estrategias, caminos o diferentes discursos, actividades o talleres con el fin de que la enseñanza sea satisfactoria para todos los estudiantes, además, basado en sus sus habilidades, creatividad, experiencias y diversos recursos puede repensar constantemente el como esta enseñando y determinar en que aspectos mejorar.

En consonancia con lo anterior, Elliot Eisner (1982) considera la enseñanza como una actividad artística en múltiples sentidos, primero porque las acciones realizadas por el docente y la interacción constante con los estudiantes son una experiencia estética; segundo, la clase constantemente se transforma adecuándose al clima creado y combinando las intenciones previstas con los anhelos de los alumnos lo que es semejante a una actuación artística; tercero el desarrollo didáctico esta sujeto a contingencias impredecibles y los fines perseguidos son a menudo creados durante el proceso, similar a una obra de arte.

Así, una labor fundamental del docente es concebir la didáctica en su dimensión científica y artística lo que implica articular estos dos ejes continuamente con el fin de afrontar las distintas problemáticas del proceso sublime de enseñar y aprender; en la relación de estas dos dimensiones jamas estarán agotados los recursos para mejorar, aunque son varios los profesores que siempre hacen lo mismo en el aula de clases de o no buenos resultados.

Por otra parte, en nuestro trabajo de investigación asumimos la didáctica desde la pedagogía crítica promulgada por Freyre, Mckernan, Giroux, Adorno en otros, los cuales plantearon una enseñanza emancipadora para resignificar los diferentes aspectos de la realidad social así como también los imaginarios simbólicos, creencias y prácticas que la generan. Al respecto Roberto Ramírez (2008) argumenta:

La pedagogía crítica toma el conocimiento como fuente de liberación (Freire, 1989). Desarrolla la construcción del conocimiento en función de la construcción de los significados que subyacen a las teorías y discursos tradicionales. Lleva al sujeto hacia la lectura de la realidad, especialmente en función de detectar los problemas culturales e inconsistencias sociales (educación repetitiva, corrupción política, delincuencia, etc). En la perspectiva de revelar los nuevos niveles de cinismo y de tranquilidad con la que se los acepta y se los integra a la cotidianidad (p. 109).

Desde esta perspectiva, el autor agrega que los diferentes miembros de la comunidad educativa asumen responsabilidades con el presente y el devenir de su contexto, así mismo, en el aula de clases no transmiten conocimientos, por el contrario se potencializa el pensamiento crítico para que los estudiantes se conviertan en sujetos comprometidos con su realidad social.

Igualmente, asumimos las posturas de *didáctica no parametral* de Estela Beatriz Quintar (2008), pensadora que propone pasar de una pedagogía del bonsai (minimiza al sujeto, lo esconde, borra su memoria y no le permite expandirse) a una pedagogía de la potenciación que busca lograr aprendizajes significativos a partir de nuestra cultura y nuestro territorio.

Dentro de este marco filosófico asumimos la didáctica como una posibilidad inherente de repensar la existencia ante las mezquinas políticas neoliberales, los ideales mercantiles, los estereotipos superficiales e ideologías que limitan al sujeto. Por consiguiente, definimos la didáctica así: una ciencia que permite la resignificación de la vida a partir del proceso de enseñanza-aprendizaje donde el profesor y el estudiante asumen su responsabilidad social de transformarse así mismo y por ende de transformar la realidad.

Con todo y lo anterior, profundizamos sobre lo que es aprender y enseñar, inicialmente nos remitimos al enfoque constructivista y su línea del aprendizaje significativo propuesto por David Ausubel, este psicólogo y pedagogo describe los elementos que relaciona el sujeto en el momento de aprender, determinando que los saberes previos son fundamentales para lograr una asimilación satisfactoria del conocimiento (Torres y Girón, 2009).

Esta teoría rechaza la tradición educativa basada en la memorización y la transmisión de conocimientos, donde el aprendizaje se olvida fácilmente al no estar relacionado con las necesidades y deseos de los estudiantes. En este sentido el aprendizaje significativo implica la construcción de nuevos significados a partir del encuentro de los saberes previos con nueva información.

Para lograrlo, el profesor debe basar su enseñanza iniciando con el reconocimiento de los estudiantes como sujetos únicos con contextos culturales y ritmos de aprender diversos, a su vez un carácter fundamental es motivar constantemente a los alumnos ya que si el sujeto no tiene la disposición de hacerlo habrá más barreras e impedirán un aprendizaje significativo, además un aspecto primordial es la selección contenidos que dé lugar a la construcción de significados.

Frente a este último aspecto, los avances en el campo didáctico dan cuenta de la necesidad de repensar la forma de seleccionar conceptos, teorías o contenidos y el cómo se los procesa en las prácticas de aula, para lo cual existe un conjunto de elementos teóricos reunidos en la Transposición Didáctica cuyos representantes principales son Varret y Chevallard. Esta teoría pedagógica tiene por objetivo brindar herramientas que generen la transformación de los saberes científicos a saberes posibles de ser enseñados.

Para ello, Chevallard (1991) citado por Roberto Ramírez (2010) propone unas operaciones de transposición didáctica que fueron recontextualizadas por sus seguidores, estas son las siguientes: descontextualización y recontextualización, despersonalización, programación, control o evaluación y exigencia de renovación, cada una construyen un proceso que ayuda a la transformación del saber experto en saber sabio.

Traemos a colación esta teoría porque propone un análisis fundamental que nos permite comprender aún más el papel de las concepciones dentro del aula de clases, especialmente en lo que respecta a la legitimación de diferentes saberes que son vigentes a pesar de ser obsoletos en el campo científico. En el caso de la lectura y la escritura es fundamental para entender como los avances científicos sobre la enseñanza de estos dos procesos se evidencian en las prácticas de aula.

Este punto se puede destacar aludiendo a Ramírez (2010) que expone una clara relación de la transposición didáctica con la enseñanza de la producción de textos escritos:

En la Transposición Didáctica de contenidos relativos a la producción del texto escrito, además de otros aspectos, se considera importante tomar en cuenta dos instancias: en primer lugar, la situación de producción del texto escrito, la relevancia de la tarea frente al contexto, la intención del texto y la naturaleza lingüístico discursiva del texto; y, en segundo lugar, la evaluación, la corrección y la cualificación de los textos producidos por los alumnos que nos lleve a la explicación de los contenidos retóricos y lingüístico-gramaticales en las circunstancias del texto escrito y las probabilidades de comprensión del mismo por parte del interlocutor (p. 74).

Es decir, existen múltiples teóricas sobre la enseñanza y aprendizaje de la lectura y la escritura estas contienen conceptos, procesos, teorías y estrategias que hacen parte del saber científico, así a través del proceso de la transposición didáctica se lograra convertirlos en saberes enseñables que propicien aprendizajes significativos acompañados con el desarrollo de habilidades.

Recapitulando, la didáctica es una ciencia fundamental en la enseñanza y el aprendizaje porque brinda las herramientas y elementos necesarios que dan respuesta a las preguntas ¿ para qué ¿por qué? y ¿ cómo enseñar?, además al ser un proceso que se está creando continuamente se convierte en todo un arte donde la creatividad y las habilidades son importantes para lograr los objetivos propuestos.

Además, propugna por un diálogo constante entre la teoría y la práctica donde la transposición didáctica se convierte en un proceso prioritario porque brinda diferentes caminos para lograr que

los saberes científicos se conviertan en saberes enseñables. Ahora bien, todo este conjunto de elementos que rodean a esta ciencia la convierten en un río que cambia constantemente interpelando a los docentes a transformarse y transformar sus prácticas de aula.

Finalmente, pensar en didáctica es aceptar el llamando de resignificar la vida, es asumir el reto de volver a enamorar a los estudiantes del aprendizaje, también de transformar su rostros de aburrimiento, tedio y decidía cuando de leer y escribir se trata; pero al mismo tiempo de comprender lo fundamental de reflexionar constantemente sobre lo que se piensa, se dice y se realiza en las prácticas de aula porque si no se lo hace es estar en modo de piloto automático.

2.4.3 Un universo de significados: las concepciones

En el principito de Antoine de Saint-Exupéry (2001), el aviador recuerda cuando era niño que vio en un libro de la selva un dibujo que lo impacto el cual estaba acompañado con el siguiente texto: “la serpiente boa se traga a su presa sin masticarla. Luego como no puede moverse duerme durante los seis meses que dura la digestión” (p. 5). El niño inspirado en este suceso traza su primer dibujo:

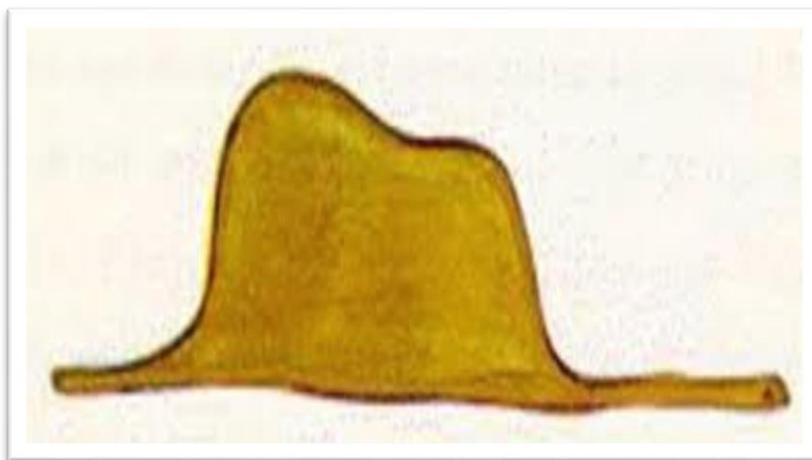


Figura 4. La boa, el principito. Fuente: fotolog.

Posteriormente enseñó su obra a los adultos e indago si les producía miedo; frente a esta pregunta responden: ¡porque nos habría de asustar un sombrero! Sin embargo, era una serpiente boa que trago un elefante. El niño vuelve a realizar otro dibujo pero los resultados no son los esperados. La desilusión lo invade ante el fracaso de los dos dibujos.

Con esta escena literaria entramos a un universo de significados: las concepciones, estas influyen en la manera como los sujetos interpretan la realidad e intervienen en la toma de decisiones, ejemplo de ello es cuando los adultos al observar el dibujo inmediatamente responden que es un sombrero porque ya tienen un significado elaborado sobre la forma que tiene este elemento independientemente que lo sea o no. A partir de lo cual se puede determinar que las concepciones pueden ser herramientas para facilitar u obstaculizar la aprehensión.

No obstante, al analizar el uso de este término encontramos dos hechos contradictorios que son necesarios tenerlos en cuenta con el fin de comprender a profundidad el concepto de esta palabra; el primero de ellos implica el uso sinonímico de concepciones, creencias, imaginarios o representaciones y el segundo las diferencias de estos términos expuestos por varios autores.

Para iniciar nos remitimos a los que coinciden en el primer escenario, así traemos a colación a Anna Camps (2001), al respecto menciona:

Estos sistemas conceptuales se originan y se desarrollan en la experiencia [...] a diferencia del conocimiento científico, tienen un carácter subjetivo, popular y temporal; son personales, particulares y específicos; se mantienen normalmente implícitos; a pesar de su resistencia al cambio, pueden evolucionar por influencia de nuevas experiencias y procesos de debates (p.210).

Para Camps todos estos términos se refieren al campo subjetivo independientemente de su denominación y se diferencian del conocimiento científico cuya elaboración es de mayor rigurosidad y se establecen a partir de un método. Además, enfatiza en que nacen de la experiencia y los denomina como un sistema conceptual.

De la misma manera para Pajares (1992) y Contreras (1999) son similares en tanto que subjetividades, creencias y concepciones se refieren a saberes personales manifestadas en ideas, conceptos y acciones, es decir son expresiones que hacen parte de un mismo ámbito. A pesar de ello, existen autores que ven en estos términos diferencias muy importantes algunas de ellas las explicamos a continuación.

LLinares (1991) menciona que al examinar la historia de vida de un sujeto se podrá identificar que en su recorrido adquirió diferentes conocimientos, saberes, ideologías, experiencias y creencias; todo ello constituyen las concepciones, pero las creencias tienen características particulares entre ellas se destaca que no se basan en la racionalidad por el contrario muchas veces parten de los sentimientos por lo cual las hace consistentes y duraderas en cada persona. Además, agrega:

[...] ideas u opiniones que la gente tienen en la cabeza pero sin haber comprobado ni haberse detenido a examinar si se trata de algo fundado o sin fundamento; simplemente se limita “a creerlo” por haberlo recibido de los mayores, del ambiente cultural o social, porque siempre se ha entendido así o todo el mundo lo dice [...] no son propiamente ideas, sino algo en lo que se está y de lo que ni siquiera nos permitimos dudar (p.29).

Como nos podemos dar cuenta las creencias hacen parte de las concepciones y se conjugan a partir de verdades establecidas convirtiéndose en inherentes al sujeto, a su vez provienen de la religión, la política, la cultura, la familia o la educación tradicional y generalmente no se las cuestiona, muchas veces por temor, Ortega y Gasset (2001) lo argumenta así: “ de las creencias no solemos tener conciencia expresa, no las pensamos, sino que actúan latentes, como implicaciones de cuanto expresamente hacemos o pensamos” (p.5).

Eso por un lado, por otro las representaciones se diferencian de las concepciones en tanto que las primeras hacen referencia al proceso cognitivo por medio del cual se abstrae por ejemplo

cuando se dice “representa una casa”, esto hace alusión a la idea o imagen mental de algo mientras que las segundas son el conjunto de diferentes elementos que se relacionan entre sí y permiten la interpretación de la realidad.

Por otra parte, desde la perspectiva de Castoriadis (1991) los imaginarios son un conjunto de significaciones simbólicas que estructuran a cada instante la experiencia social y engendran comportamientos, imágenes y actitudes, es decir, estos hacen referencia a los diferentes aspectos culturales que se establecen como patrones y sirven de orientación en diversos ámbitos.

Igualmente, Castoriadis nos habla de varios tipos de imaginarios, como son: radical, efectivo e instituyente, cada uno son constructores de orden social. Al respecto Rosas (2005) enfatiza en que los imaginarios sociales dan cuenta de los significados aceptados y asumidos sin discusión, muchos de ellos apoyados en la fuerza de la costumbre, por lo cual tendrían una relación directa con las creencias.

Ahora bien, los imaginarios se diferencian de las concepciones en el sentido de que estos establecen ideologías y patrones originados en las dinámicas de la sociedad e influyen en el sujeto pero las concepciones son el producto de la interrelación de todos los elementos que constituyen el sistema subjetivo (razón, creencias, juicios, opiniones, conceptos y saberes) a partir de lo cual se forman siendo únicas y correspondientes a las particularidades de cada ser humano.

Aunque existen diferencias entre imaginarios y concepciones hay una estrecha relación y una reciprocidad de los dos términos, ya que hacen parte del mundo simbólico y subjetivo de cada individuo y producen una visión sobre la manera de interpretarse a sí mismo y el contexto que lo rodea. En consecuencia, creemos que el primero es a nivel macro y el segundo a nivel micro

respectivamente. El siguiente cuadro resume las características de los conceptos anteriormente analizados:

CONCEPTOS	CARACTERÍSTICAS
Concepciones	Herramientas Construcción subjetiva Pueden evolucionar Conscientes e Inconscientes Construcción subjetiva
Creencias	Verdades establecidas No se basan en la racionalidad
Imaginario	Constructores de orden social Reproductor de ideologías Construcción colectiva
Representaciones	Proceso cognitivo Generan ideas Son conscientes

Tabla 2. Diferencia de conceptos. Fuente: la presente investigación.

Así, las concepciones son un universo donde están presentes pensamientos recurrentes y efímeros, sentimientos como las olas del mar que se transforman constantemente, experiencias que traen consigo huellas y marcas, espacios habitados y sin habitar, imágenes infinitas que juegan con el tiempo, todo ello confluye en las miradas y en la forma como cada sujeto concibe, decide y actúa.

Además, en los últimos años las concepciones fueron objeto de múltiples estudios e investigaciones porque se identificó su poder e influencia en las prácticas de aula, de ahí la necesidad de analizarlas e identificar sus implicaciones pedagógicas y didácticas. Un representante de esta línea investigativa es Rafael Porlán profesor e investigador de la Universidad de Sevilla.

Aunque este autor se centra principalmente en el área de las ciencias exactas brinda argumentos teóricos para comprender las concepciones y su influencia en la enseñanza, además enfatiza en la

necesidad de transformarlas si se quiere cambiar la educación y por ende el devenir de la sociedad.

Porlán las define como

Estructuras complejas representadas en ideas, actuaciones e interpretaciones con tendencia a la evolución. Las concepciones describen e interpretan la realidad, actúan como herramientas en algunos casos para facilitar y en otros para obstaculizar la adopción de nuevas perspectivas o posturas críticas o la realización de acciones transformadoras. Las concepciones forman parte del conocimiento del profesor y actúan como filtros en sus procesos de razonamiento y toma de decisiones, por lo tanto facilitan o dificultan la comprensión de ciertos fenómenos (p. 36).

En este sentido, las concepciones influyen en el devenir de las prácticas de aula al ser la base para diseñar actividades, conocer a los estudiantes, crear evaluaciones, preguntar, dialogar, instruir, explicar teorías y conceptos; en otras palabras son las responsables de orientar la enseñanza y el aprendizaje, más aún tienen el poder de dejar improntas muchas de ellas indelebles con características favorables y desfavorables.

Las concepciones son productos de diferentes fuentes y experiencias, devienen de la formación pedagógica del maestro, de la experiencia profesional, de los sentimientos, de la cultura, de la familia y de las interrelaciones con otros colegas; así mismo, se acude a ellas para justificar las diversas acciones que se realizan en el aula de clases.

Para Porlán (1998), una característica fundamental de las concepciones es la posibilidad de evolucionar constantemente a través de procesos conscientes dirigidos y autodirigidos, a pesar de ello este aspecto no es tenido en cuenta por el sistema educativo, razón por la cual critica las capacitaciones y talleres orientados a docentes porque se limitan a actualizar teóricamente sin identificar los obstáculos epistemológicos que se pueden presentar en el momento de asimilar nuevas teorías o conceptos y en el intento de implementarlos en las prácticas de aula.

Según este autor si no se interviene ni se realiza seguimientos en las prácticas de aula difícilmente se podrán lograr cambios significativos y duraderos; de la misma manera, Bombini

(2006) agrega que las actualizaciones teóricas son necesarias pero no son garantía de que se produzcan transformaciones en la enseñanza. Además, recalca:

No alcanza con que la producción curricular incluya aquellos paradigmas teóricos a los que se les atribuye un potencial poder transformador, sino que se trata de pensar en modos más complejos por lo que se producirán estas transformaciones en la enseñanza y que involucran a la formación docente inicial, a las trayectorias profesionales de cada profesor, a las propias ideologías personales, así como también a los prejuicios y valoraciones que tiene los docentes acerca de sus alumnos en tanto sujetos usuarios de la lengua (p. 45-46).

Por otra parte, Porlán (1997) investigó las concepciones de varios profesores en el transcurso de diez años e identificó cuatro obstáculos epistemológicos que intervienen en la conjugación de estos constructos personales, son los siguientes: tendencia a la fragmentación, a la simplificación, a la conservación y a la uniformidad.

Con respecto a la tendencia a la fragmentación tienen que ver con la disociación entre la teoría y la acción, entre lo explícito y lo implícito, es decir son las rutinas o guiones que se realizan en el aula de clases producto de la experiencia y que al no ser reflexionadas se convierten en proceso mecánicos que están alejados de las teorías. La tendencia a la simplificación está relacionada con el reduccionismo de la teoría para ser presentada a los estudiantes, a lo que denomina análisis simplificador.

La tendencia conservación-adaptativa quizás es la más común y está relacionada con la aversión con la transformación y la evolución, por lo cual se presenta un inmanentismo y una arraigo a conservar los principios y las rutinas. Por último, la tendencia a la uniformidad y rechazo hace énfasis en la hegemonía de ciertas concepciones al no identificar la necesidad de nuevos conocimientos.

Otro aspecto que se debe tener en cuenta con respecto a las concepciones es que estas no solo se determinan en el discurso de los profesores, para Alice Castaño (2014): “las concepciones

(conjunto de ideas, modelos, opiniones, creencias o prejuicios) no siempre son conscientes y tan sólo se develan cuando se confronta el decir-pensar con el hacer” (p.11). Por tanto, es primordial asumirlas desde estos tres aspectos con el fin de determinar su significado global.

Aquí vale la pena abordar otro aspecto de las concepciones relacionado con la forma en que se constituyen y se evidencian en las prácticas de aula, para ello nos remitimos a Clark y Peterson (1992) citado por Iriarte (2008), los cuales nos presentan el siguiente esquema donde se expone la relación de los factores que intervienen entre la concepción y la práctica:

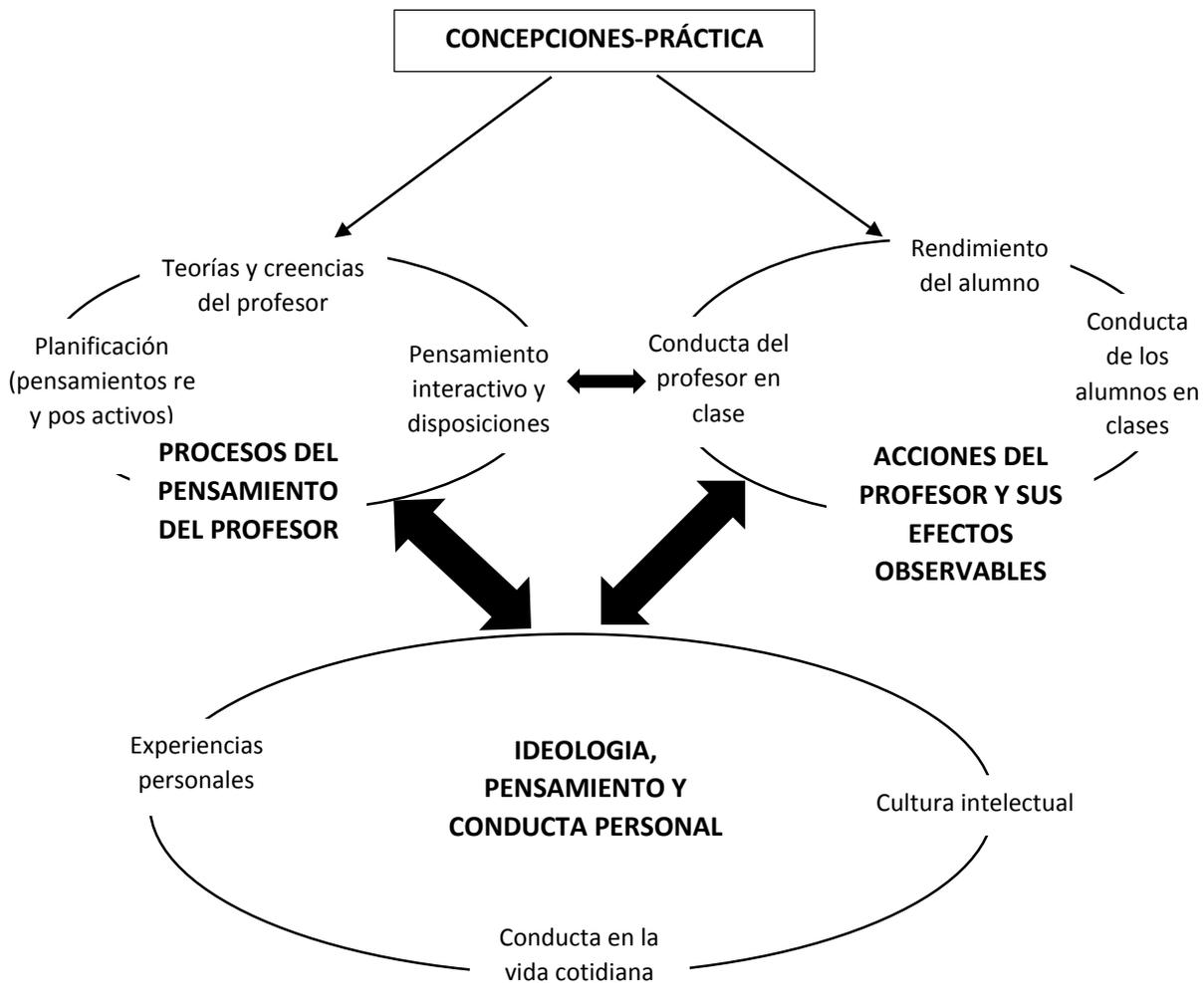


Figura 5. Modelo de Clark y Peterson sobre concepciones y práctica. Fuente: *Concepciones de los maestros sobre la creatividad y su enseñanza.*

Como nos podemos dar cuenta, existe una relación recíproca entre los procesos de pensamiento del profesor y las acciones que realiza en las prácticas de aula, donde confluyen diferentes elementos que determinan la manera de enseñar y aprender, además, se ratifica la necesidad de abordar las concepciones tanto en lo que se piensa, se dice y se hace evidenciado en los discursos, en las planeaciones de clase y en la enseñanza.

Otra característica primordial a resaltar sobre las concepciones son los conceptos de metareflexión y metaconcepción propuestos por Porlán (1991), son fundamentales porque propician la transformación y evolución, consisten en un proceso constante y continuo de pensar, analizar, observar y reinterpretar el ejercicio de la práctica cotidiana del que hacer del sujeto y la identificación de las propias concepciones para reflexionar alrededor ellas.

Teniendo en cuenta las características y aspectos descritos anteriormente, asumimos las concepciones como el conjunto de elementos subjetivos (creencias, opiniones, juicios, imaginarios, experiencias, conceptos y saberes) que se interrelacionan entre si y crean una manera de interpretar, decidir y actuar, algunas son conscientes otras inconscientes por lo cual pueden cristalizarse o evolucionar acorde a las voluntades del sujeto.

Para sintetizar este acápite, se determina que el uso sinonímico de algunos términos como concepciones, creencias, imaginarios, representaciones y otros no es correcto ya que existen diferencias sutiles pero importantes que permiten abordar desde diferentes perspectivas las subjetividades del profesor y su relación con las prácticas de aula.

Por otra parte, las concepciones poseen algunas características particulares como su carácter a la evolución, su tendencia a la fragmentación, simplificación, adaptación y uniformidad, que influyen drásticamente en la interpretación de la realidad; además, su función de ser herramientas

que pueden facilitar u obstaculizar nuevos aprendizajes y por último la metaconcepción posibilidad de pensarse a sí mismo, reflexionar y producir cambios.

Finalmente, presentamos a continuación un esquema donde resumimos los factores y las características que rodean a las concepciones:

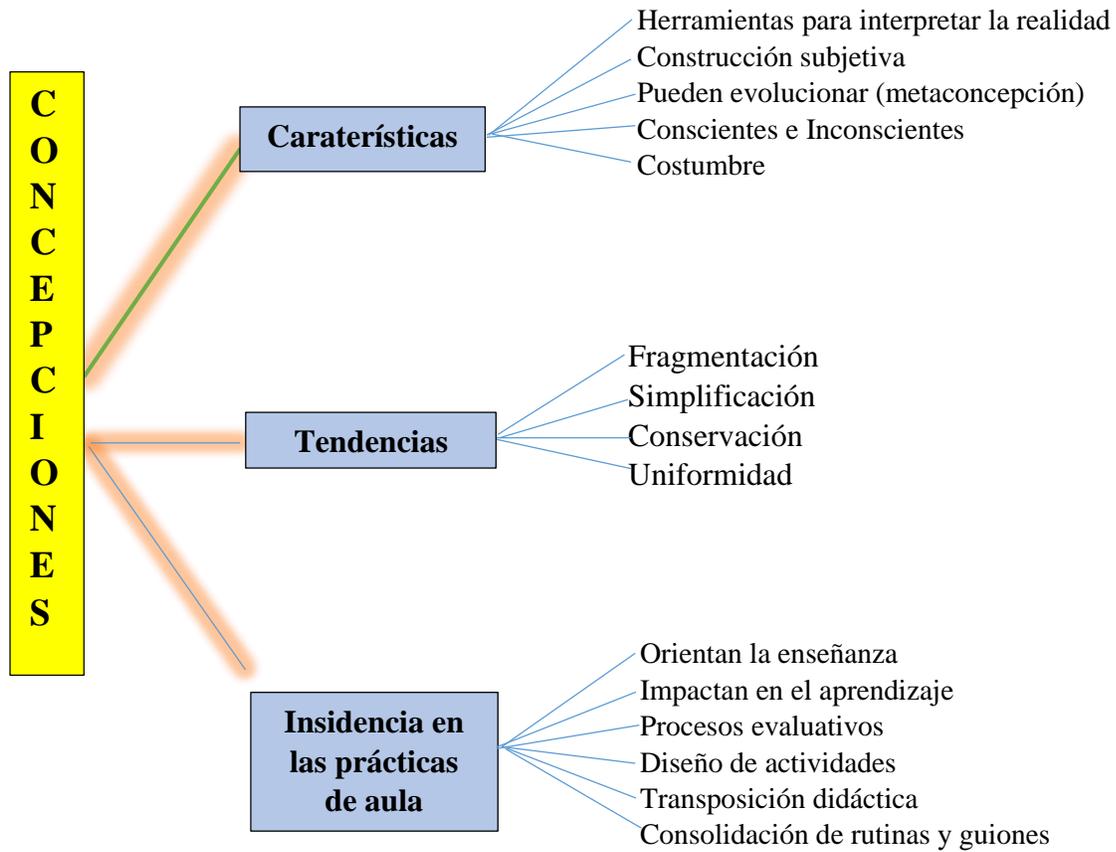


Figura 6. Características y factores de las concepciones. Fuente: la presente investigación.

2.4.4 El enfoque comunicativo funcional como resignificación del leer y el escribir

La gramática no sirve para enseñar a hablar y a escribir correctamente la lengua propia, lo mismo que el estudio de la fisiología y de la acústica no enseñan a bailar, o que la mecánica no enseña a montar en bicicleta. Esto es de tal vulgaridad que avergüenza tener que escribirlo una y otra vez.
Américo Castro

En el contexto cotidiano es común escuchar a muchas personas decir que lo enseñado en la escuela no sirve, que las calles enseñan más o hablan de la universidad de la vida; estas frases son contradictorias con el objetivo de las Instituciones Educativas de formar sujetos para que puedan desenvolverse en los diferentes contextos sociales, así este aspecto nos interpela a reflexionar sobre que se está enseñando y la manera como se lo hace.

En esta perspectiva Amparo Tusón (1992) arguye que hay un abismo entre lo que sucede fuera del salón de clases y dentro de él, al parecer son dos mundos aparte y en ocasiones se llega a un punto donde se produce una especie de teatro, el maestro pregunta cosas que sabe y realiza preguntas a sus estudiantes, pero les pide que respondan como si el no supiera nada, hecho que jamás se da en los contextos cotidianos.

Para esta autora dentro de este marco se encuentra la enseñanza de la lectura y la escritura basada en una perspectiva formal, prescriptiva y estructuralista del lenguaje, donde prima la decodificación y las reglas gramaticales, en consecuencia hay una discontinuidad con las necesidades comunicativas actuales, a partir de lo cual plantea la pregunta sobre ¿Qué necesita saber un hablante para comunicarse de manera eficaz en contextos culturalmente significativos? (p.23).

A pesar de que se siga enseñando desde parámetros tradicionales los avances en los estudios lingüísticos han ido acorde a las necesidades de la sociedad actual y se determinó que no solo se necesita que un estudiante lea sino que comprenda, a su vez no es suficiente que sepa escribir y conozca reglas gramaticales por el contrario es fundamental que produzca textos con diversas intenciones comunicativas (Solé, 1994) (Cassany, 2010) (Ramírez, 2010) (Lomas, 2002) (Tusón, 1992).

En este sentido, hace varios años se propició un cambio de paradigma del enfoque gramatical al comunicativo funcional, sin embargo para Carlos Lomas (2002) a pesar de que los estudios lingüísticos avanzan estos no se ven evidenciados en las clases porque una cosa es lo que se piensa en teoría y otra lo sucedido en la práctica, por lo tanto surge la necesidad de resignificar desde las prácticas de aula la enseñanza de la lectura y la escritura.

Teniendo en cuenta lo anterior, el enfoque comunicativo funcional se define como el conjunto de procesos pedagógicos y didácticos cuyo objetivo principal es desarrollar características comunicativas (hablar, escuchar, leer y escribir) con el fin de preparar a los sujetos para interactuar con los diferentes sistemas comunicativos productos de la dinámicas sociales (Lomas, 2002).

Por su parte, Tusón (1999) menciona que este enfoque es fundamental porque tiende puentes para que no exista un abismo entre los espacios vitales que son el salón de clases y el afuera; igualmente, permite entender el aula como un escenario comunicativo donde generan ambientes de aprendizajes reales con el fin de aprovechar todo lo que los estudiantes saben y abrir las puertas a otras formas de comunicación.

Así, el enfoque comunicativo nos brinda elementos teóricos y bases conceptuales encaminadas en transformar las concepciones de los maestros y propiciar la asimilación de nuevas tendencias

teóricas en aras de lograr un aprendizaje auténtico de la lectura y la escritura; para Lomas (2002): “Cualquier aprendizaje escolar debe ser significativo y funcional, debe tener sentido para quién lo aprende y deber ser útil más allá del campo escolar” (p.21).

Por lo tanto, enseñar a leer y escribir significativamente es fundamental al ser habilidades que permiten el desarrollo comunicativo de los alumnos y la interacción con el mundo real, además de ser instrumentos de convivencia y emancipación, si esto no se logra los estudiantes estarán en gran desventaja al no poder comunicar lo que sienten y comprender lo que otros dicen. Ahora bien, al hablar de habilidades nos introducimos en un panorama primordial de la educación actual que son las competencias, para nuestro trabajo es importante su concepto y sus implicaciones pedagógicas porque nos permite conocer cómo se conjugaron en las concepciones de los profesores y ejecutado en las prácticas de aula.

Frente a ello, Roberto Ramírez (2010) menciona que el término competencia en el país se introdujo alrededor del año 2000 en función de la evaluación de la calidad de la educación, en consecuencia se produjo una conmoción ya que constantemente los maestros piden capacitación, los textos escolares usan este término en sus presentaciones y en todos los procesos pedagógicos y didácticos se convirtió en una obligación la presencia de esta palabra lo que condujo a una confusión sobre el contexto en el que se enmarca su significado.

Es por esto, que la competencia tiene un sinnúmero de connotaciones algunas de ellas peyorativas al estar enmarcadas dentro del ámbito mercantil y de productividad pero algo que es innegable es su intromisión en las políticas educativas, por consiguiente es fundamental construir y resignificar su concepto desde la perspectiva del desarrollo humano y como lo menciona Julián de Zubiría (2014) : “creemos que las competencias podrían ser una valiosa oportunidad para

cambiar los sistemas educativos [...] y nos podrían ayudar a educadores y pedagogos a volver a pensar la educación” (p.134).

Pensar las competencias desde el desarrollo humano implica concebir las diferentes facetas humanas y la potencialización de ella a través de los procesos pedagógicos y didácticos de las instituciones educativas, así Ramírez (2010) las asocia al:

fortalecimiento del yo y a una nueva forma de pensar la tarea. La concebimos como una capacidad que integra proceso psicológicos, comunicativas y sociales manifiestos de manera heterogénea, de acuerdo con los escenarios y propósitos de los sujetos. Así, la competencia implica comprender y establecer relaciones y confrontaciones entre diversas formas de representaciones: científica, social, cultural, etc. La competencia es el conjunto de condiciones y presupuestos que hacen posible la comprensión, la interpretación y la producción de objetos de trabajo intelectual o físico; es decir, supone la construcción de significado y de sentido, como emisor o como receptor (p.54).

De esta manera, pensar en competencias implica desarrollar habilidades para potencializar el ser en sí mismo y lograr el saber hacer, saber sentir y saber pensar. Teniendo en cuenta estas apreciaciones el enfoque comunicativo funcional va más allá y nos habla de competencias comunicativas entendidas como “el conjunto de conocimientos, estrategias, habilidades y actitudes que hacen posible un uso adecuado, correcto, eficaz y coherente de la lengua en las diversas situaciones y contextos del intercambio comunicativo entre las personas” (Lomas, 2002).

Como se mencionó anteriormente, la lectura y la escritura son procesos fundamentales para lograr el desarrollo de la competencia comunicativa, por lo tanto hoy necesitamos interrogarnos sobre la forma de enseñarlas con el fin de reconocer fortalezas y oportunidades de mejora que conlleven a cualificar el proceso de aprendizaje y formar sujetos de manera integral que puedan interactuar satisfactoriamente con los diferentes sistemas comunicativos, aún más desenmascarar las ideologías mezquinas que engañan a través de diversos canales de comunicación.

Sin lugar a dudas, estos elementos teóricos del enfoque comunicativo nos permitió comprender como enseñar a leer y a escribir, igualmente, otorgo diferentes aspectos para determinar el impacto

de los avances lingüísticos en los procesos educativos tanto a nivel general como en las concepciones y las diversas acciones que enmarcan las prácticas de aula, hechos fundamentales en nuestro trabajo investigativo.

2.4.6 La lectura y el maestro lector

Lo que más amenaza la lectura: la realidad del lector, su personalidad, su inmodestia, su manera encarnizada de querer seguir siendo el mismo frente a lo que lee, de querer ser un hombre que sabe leer en general.

Blanchot

Leer es recorrer la piel de las palabras y sentir el palpitar de los signos juntarse con los latidos del corazón del lector, es el encuentro consigo mismo a través de un puente llamado libro, a su vez es un transitar y todo transitar es una interpelación a trascender-se, transformar-se y descubrir-se, por tanto la lectura es una interrelación constante entre el afuera y el sí mismo, el sentido sublime de la vida.

La lectura tiene poder y ejercerlo depende de la voluntad del sujeto, de su constancia, carácter, determinación y disciplina estribará el desarrollo de esta habilidad; tal como lo menciona Ramírez (2013): “el individuo construye resonancias y evocaciones semánticas; encausa los sentidos para oír lo que quiere escuchar, para ver lo que quiere mirar, para probar lo que quiere saborear” (p. 2).

Es por esto, que la lectura al ser la llave de nuevos mundos, abre la posibilidad al lector de habitar espacios desconocidos para conocer y aprender nuevas cosas que le permita deconstruirse con el fin de no escuchar, ni mirar siempre lo mismo. Ahora bien, como se mencionó anteriormente los cambios de paradigmas nos traen a este punto desde donde respondemos a las preguntas ¿ Qué es leer ? ¿ Para qué leer ? y ¿ Cómo leer ?

Para Solé (1994) la lectura es un proceso de interacción entre el lector y el texto donde el lector es un sujeto activo que construye significado; en este acontecimiento desempeña un rol primordial los conocimientos previos, la experiencia, los objetivos y el tipo de texto al que se presenta. Lograr la comprensión implica implementar todos estos elementos constantemente de manera autónoma y consciente.

Así, construir el significado del texto implica abordarlo desde tres niveles fundamentales, los cuales son: literal, inferencial y crítico textual, cada uno de ellos permite identificar y determinar diversos elementos semánticos; en el caso del nivel literal está relacionado con el significado y sintaxis de la microestructura, en el inferencial se reconstruye el significado recuperando información no expresada y por último en el crítico intertextual estriba en la abstracción del lector y la toma de posición (León, 2003).

Por tanto, el acto de leer implica ejecutar acciones continuamente, no es un viaje tranquilo ni de contemplación, es dar paso a la conciencia para vivir el significado, en este sentido Larrosa (2003) nos menciona: “los que somos capaces de leer un libro es el resultado de nuestras disposiciones anímicas más profundas. Por eso lo que leemos y el modo como lo leemos es un síntoma que revela eso que somos y que permanece desconocido incluso para nosotros mismos: nuestras características tipológicas” (p. 365). De igual manera para Roberto Ramírez (2013):

En el acto de leer se recorren caminos, unos ya transitados, otros en tránsito y otros por transitarse; se peregrina por el pasado cuando las trazas reaniman los recuerdos; se anda por el presente cuando las letras impulsan el siguiente paso y se viaja por el futuro cuando las figuras forjan las fantasías. En la jornada lectora se levantan nuevas calzadas y se revisan las ya edificadas; se apartan las aguas para dejar ver los nuevos lechos; se inventan y se improvisan nuevas cascadas, profundos y superficiales saltos; se sufre la alegría que produce el surgimiento a la vida del anónimo sentido; es decir, en el acto de leer se circula y se trajina por distintas rutas semánticas (p. 3).

Como nos podemos dar cuenta en el acto de leer la voluntad y el carácter del sujeto son fundamentales para lograr una comprensión significativa del texto, según Solé (1994) es necesario aprender y practicar algunas estrategias lectoras y adquirir la habilidad de controlar continuamente lo que se está leyendo, este es requisito esencial si se quiere leer eficazmente. Así mismo, agrega que la lectura se la debe vivir en tres momentos en el antes, durante y después.

En el antes, se activan los conocimientos previos, se construye un objetivo de lectura, se identifica las características del texto, se realizan preguntas para crear hipótesis y predicciones entre otras acciones. Posteriormente, en el durante se desarrolla un proceso de emisión y verificación de predicciones que conducen a la comprensión, en este momento debe ser prioridad interrogarse y lograr identificar cuando no se comprende.

Finalmente, en el después se indaga si se cumple el objetivo de la lectura, se identifica las ideas principales, los enunciados más importantes, se realiza síntesis, resumen entre otras acciones que ayudan a comprobar la comprensión del texto. Es decir, en estos tres momentos se implementan operaciones metacognitivas que le permiten al lector determinar sus fortalezas y oportunidades de mejora en el momento de leer.

En esta misma línea, Delia Lerner (2003) nos menciona que la lectura se basa en la autonomía del lector de dirigir constantemente su proceso, teniendo conciencia sobre elegir lo que lee, leer entre líneas, asumir una postura crítica frente a lo que se dice, y lo que se quiere decir, además de leer para aprender pero también por placer. Dicho esto, la conciencia, la autonomía y la metacognición son aspectos fundamentales en aras de lograr una comprensión global del texto quedando comprobado que la decodificación de textos no es suficiente.

Pero, es el maestro lector el encargado de poner en práctica estos elementos en la enseñanza y el aprendizaje, lo que implica evocarlos continuamente con el fin de que florezcan en el salón de clases nuevos lectores y escritores, a su vez tiene el objetivo de enseñar a amar la lectura no sin antes amarla el, de no ser solo el que pasa textos sino el que los hace sentir y vivir para lo cual previamente debió sentirlos y vivirlos; igualmente, es el responsable de intervenir en el proceso lector de los estudiantes y otorgarles el mejor de los regalos: la autonomía, así progresivamente irán adquiriendo la habilidad lectora.

Para Ramírez (2013): “el maestro se hace visible cuando se configura en el lector ideal de las diversas realidades que le proporcionan la vida académica [...] es el protagonista que no necesariamente decreta a sus estudiantes la orden de leer sino que les sugiere lecturas a través del propio ejemplo” (p. 7). Aunque todos los profesores comprenden que la única manera de que los alumnos aprendan es leyendo si el docente no tiene amor por la lectura es imposible ser un maestro lector.

Al respecto, Teresa Colomer menciona lo siguiente: “A pesar de que leer es la base de casi todas las actividades que se llevan a cabo en la escuela y de que la concepción de la lectura como acto comprensivo es aceptada por todo el mundo, la mayoría de investigaciones sobre las actividades de la lectura en la escuela demuestran que en ellas no se enseña a entender los textos” (p. 23).

Es por esta razón, que la enseñanza de la lectura depende de las concepciones del maestro porque a partir de ellas se dirige el aprendizaje de los alumnos un ejemplo de ello nos lo presenta Carlos Lozano (2014): “ En el caso 1, el docente pide a los estudiantes leer determinado texto -un cuento- porque hará unas preguntas para evaluar si lo entendieron o no. En el caso 2, el docente

lee en voz alta ese mismo texto, pero lo discute párrafo a párrafo con sus estudiantes, pues quiere identificar lo que han entendido” (p. 11).

Para este pedagogo, son dos casos validos pero tienen grandes diferencias, en el primer caso se presenta una lectura mecánica y el profesor da por hecho que sus alumnos son lectores y en el segundo caso el docente reflexionó y sabe que sus estudiantes necesitan conversar, discutir sobre lo leído y conseguir el significado del texto. De esta manera, de las concepciones puede depender si un estudiante asume la lectura desde un punto de vista significativo (competencia lectora) o por el contrario no.

Frente a este hecho, Solé (1994) expone la creencia de algunos profesores sobre el hecho de que si un estudiante sabe decodificar puede comprender, no obstante, agrega que la comprensión no se da de manera espontánea y aprender a leer no es distinto de aprender otros procedimientos, por consiguiente no se le puede pedir a los estudiantes que comprendan si antes no se les enseñó como comprender.

Además añade, una concepción marcada en los profesores es concebir la lectura como un producto y no un proceso, donde a través de la secuencia lectura-pregunta-respuesta el estudiante se forma la idea de que leer solo es para responder preguntas; esta situación es ratificada por Josette Jolibert (1991) el cual argumenta lo siguiente : “ es leyendo que uno se transforma en lector, y no aprendiendo primero para poder leer después; no es legítimo instaurar una separación entre aprender a leer y leer” (p. 13).

Así, la responsabilidad del maestro lector es ardua pero al mismo tiempo sublime, lo primordial de todo ello es comprender que no es suficiente con tener teorías y conceptos o estar actualizado sobre el tema, se requiere ponerlos en práctica y principalmente el profesor debe ser un gran lector,

sujeto que no solo concibe la lectura como una acción laboral sino una oportunidad para aprender constantemente, aún más vivir la noción de leer por placer con el fin de transmitir gusto y amor por la lectura a los estudiantes.

Finalmente, el maestro lector es un mediador entre el estudiante y el texto o como lo menciona Larrosa (2003): “ Lo único que puede hacer un maestro de lectura es mostrar que la lectura es una arte libre e infinito que requiere inocencia, sensibilidad, coraje y quizá un poco de mala leche” (p. 375). Transformar las concepciones de los profesores sobre la lectura (si es necesario) es directamente proporcional al desarrollo de habilidad lectora de las nuevas generaciones.

2.4.7 La escritura y el maestro escritor

Leer y escribir son palabras familiares para todos los educadores, palabras que han marcado y siguen marcado una función esencial de la escolaridad obligatoria. Redefinir el sentido de esta función y explicitar, por lo tanto el significado que puede atribuirse hoy a esos términos tan arraigados en la institución escolar es un tarea ineludible.

Delia Lerner

Nos habitan las palabras en cada pensamiento, en cada sentimiento, en las imágenes, en los recuerdos, en las miradas, cuando caminamos, escuchamos, sonreímos y lloramos; somos palabra y por eso cada uno de nuestros recorridos es una forma de escritura; la existencia es dejar grafías continuamente de tal manera que escribir es la vida misma, es el devenir más sublime, por medio de las letras expresamos lo que somos, lo que sentimos y lo que queremos ser.

Al igual que la lectura, la escritura tiene poder, este es de gran alcance porque posee fuerzas que pueden construir o destruir, liberar o someter, dar vida o sembrar muerte; así mismo, escribir es una necesidad ante la interpelación constante de la realidad, en otras palabras los acontecimientos de la cotidianidad nos exigen la escritura bien sea en hechos normales o hasta los

más exigentes. Por ejemplo: escribir un mensaje de chat o una carta para reclamar la vulneración de los derechos.

Esta necesidad de escritura presente el día de hoy aleja las ideas de antaño que la concebían un don o una habilidad de personas con un estatus social superior, tal como lo menciona Ramírez (2009): “Los actos en cuestión no son potestativos de una élite, de mentes privilegiadas o de estirpes predilectas; son actos que resultan de tomar la decisión de disciplinarse; de impresionarse y de emocionarse” (p. 2).

Es por esto que en algunos estudios ya no se habla de analfabetos sino de analfabetos funcionales, es decir sujetos que saben leer y escribir pero no conocen como usar estos procesos para enfrentar diversas situaciones comunicativas (Solé, 1994); visto así es fundamental profundizar sobre los interrogantes ¿qué es escribir? ¿cómo Escribir? ¿para qué escribir?

Para empezar mencionamos que el sujeto que escribe lo hace para cumplir con diferentes objetivos, muchos de hechos requieren una gran exigencia otros no tanto, pero se necesita el dominio de ciertas características para lograr un texto acorde a la situación comunicativa. En este sentido, Roberto Ramírez (2010) menciona que la escritura:

Es una actividad humana dirigida a conseguir objetivos, tales como: i) expresar nuestros conocimientos o nuestros sentimientos; ii) recrear o dar información; iii) influir en otros o solicitar ayuda; iv) sugerir actividades o criticar hechos, etc. Obedece a circunstancias temporales y espaciales y a interlocutores reales que comparten un código en común. Es un proceso dinámico y abierto que parte de los conocimientos previos de los interlocutores y de las convenciones culturales. En este proceso dinámico se construyen la coherencia, la cohesión y la adecuación del texto (p. 126).

Por su parte, Daniel Cassany (1996) argumenta que escribir no solo es tener el conocimiento del alfabeto, saber elaborar grafías o transcribir, sino la capacidad que tiene el sujeto para expresar información de forma coherente y correcta atendiendo a la necesidad de comunicación, al ser una

habilidad requiere de saberes y práctica continua, igualmente implica ser consciente de la finalidad y el objetivo del porque se lo hace.

Además, para este autor la elaboración de un texto escrito implica manejar las siguientes habilidades: la descontextualización que exige una universalización. La interacción diferida, que se entiende como diálogo imaginario dirigido a un posible lector. La cosificación que consiste en concebir la escritura una obra que cada vez puede ser mejor a través de los usos lingüísticos. La bidireccionalidad, basada en la libertad de avance o de retroceso en el momento de la construcción del escrito.

En consecuencia, la escritura es un instrumento que ayuda a pensar, comprender, producir y construir conocimiento pero principalmente propicia la toma de conciencia y autoregulación intelectual al permitir el desarrollo y la construcción del propio pensamiento (Castaño, 2014). De esta manera, considerar la escritura como una habilidad implica comprender que no se logra desarrollar de un día para otro sino que requiere paciencia, estudio y actitudes metacognitivas con el fin realizar seguimiento de lo que se escribe y como se lo hace.

Sobre el método de escritura existe infinidad de caminos propuestos desde las singularidades de cada autor pero la mayoría coinciden en la importancia de crear un plan textual que a semejanza de un plano arquitectónico se diseña que se va a decir, se determina los argumentos, las ideas, las palabras y especialmente la mejor manera de hacerlo (Cassany, 1999) (Ramírez, 2010) (Castaño, 2014).

Ahora bien, con respecto al maestro escritor se puede mencionar que su tarea no es fácil, tiene una alta complejidad por las razones expuestas anteriormente, en consecuencia para enseñar a escribir se requiere una condición ineludible saber escribir de lo contrario orientar este proceso

traerá consigo innumerables problemas al no tener claridad sobre cómo ayudar a los estudiantes a desarrollar esta habilidad o fortalecerla.

Siendo así, para Alice Castaño (2014) es fundamental pensar que concepciones tiene el maestro sobre la escritura y sus implicaciones en el aprendizaje de los estudiantes, además el profesor debe realizar una revisión de sus creencias con el propósito de movilizarlas y transformarlas si es necesario claro, igualmente manifiesta que el docente como persona y profesional no puede evadir la enseñanza de la escritura desde una perspectiva comunicativa.

Sin embargo, la tarea de escribir y el oficio del maestro no son actuaciones distantes sino que se interrelacionan entre sí, por ello separarlas es destruir su unión natural; para profundizar en este aspecto traemos a colación el análisis elaborado por el profesor Ramírez (2009), donde se describe la relación que existe entre las funciones de la escritura y las del maestro dándose una bella correspondencia, así:

El Escritor	El maestro
Urge concienciación del esfuerzo y la disciplina del proceso	Apremia interiorización de la voluntad y de las rutas del acto formativo
Requiere compromiso político con la cultura y la sociedad	Supone responsabilidad política con los procesos educativos y sus implicaciones
Cree en la inspiración y el arraigo para deconstruir la realidad social	Incluye vocación para destejer los problemas de la comunidad
Asienta la contribución real o ficticia del pueblo en todos sus matices	Admite participación social y prácticas cooperativas
Profesa en las pericias discursivas como una forma de vitalizar la realidad	Insta la comunicación horizontal como práctica democrática
Sacude la complejidad humana en el intento de desenredar los imaginarios colectivos	Aborda la significación de imaginarios como forma de comprender al sujeto.

Surca la emoción y la razón humanas en las creaciones simbólicas	Cultiva el complejo mundo de los sentimientos y de la razón
Sueña y propone identidades desde lo particular hasta lo global	Promueve la contextualización y la educación para la vida
Idealiza mundos desconocidos y nuevos estilos de existencia	Suscita transformación de la realidad en la palabra y en el acto
Estimula la lectura de la naturaleza y la inquebrantable búsqueda de pesquisas	Demanda de la permanente investigación y práctica lectora

Tabla 3. Decálogo del maestro escritor. Fuente: Escritor, escribir, escritura y pedagógica.

De lo anterior se concluye que el maestro y el escritor son uno solo, las características que demandan la escritura son iguales a las acciones del profesor en aula de clases, por consiguiente esta relación natural debe ser una posibilidad valiosa para crear ambientes de aprendizaje significativos que permitan el desarrollo de habilidades escritoras en todos los estudiantes, aún más cuando se sabe que muchas veces en sus contextos no tiene la oportunidad de aprenderlas.

Pero lastimosamente, las diferentes circunstancias educativas propician un abismo gigante entre lo que hace en el salón de clases y el afuera, frente a este hecho en una investigación realizada por Cassany (1994) citada por Ramírez (2010) determina que algunas problemáticas de la escuela son las siguientes:

-Se escribe mucho pero se enseña poco a escribir. El estudiante produce muchos escritos en clase y fuera de ella, como deberes de las distintas asignaturas, pero las prácticas de escritura son escasas, breves y exclusivas de la clase de lengua. El estudiante carece de modelos y orientaciones para el proceso de composición y recibe escasas correcciones.

-No se enseña a escribir lo que necesita escribir el alumno. Los escritos producidos son casi exclusivamente académicos: apuntes, exámenes, trabajos, resúmenes, comentarios; pero la

enseñanza no tomo en cuenta estos tipos de texto. Además, nos e enseña a escribir para pensar y aprender.

Bajo esta misma perspectiva Castaño (2014), expone algunos aspectos sobre la enseñanza de la escritura que identificó en algunas instituciones educativas, entre ellos se destaca la confusión con la transcripción, la corrección formal de los textos, imponer temas para escribir y un único texto, la idea de creer que solo se escribe en el área de lenguaje, asumir los escritos como productos sin tener en cuenta su proceso de construcción, finalmente entender la escritura como una manera de evaluar y obtener calificaciones.

Entonces, el maestro escritor será el mediador entre la escritura y los alumnos, sus orientaciones deben estar dirigidas en potencializar el desarrollo de habilidades y el aprendizaje significativo de estrategias y saberes necesarios para escribir; esto se puede lograr a través de la generación de ambientes didácticos con situaciones comunicativas similares a los de la vida cotidiana con el fin de que los estudiantes identifiquen la necesidad de aprender a escribir, además conseguir el saber hacer, saber comprender y saber ser.

Finalmente, si los profesores conciben la escritura desde un punto de vista significativo esto impactara de manera favorable en el aprendizaje de los estudiantes, de lo contrario se quedaran con la idea de que es una tarea o una obligación que hay cumplir para sacar una nota o satisfacer al maestro. La calidad de la enseñanza de la escritura puede ser la oportunidad que muchos alumnos estén esperando para transformar sus vidas y su contexto.

**CAPÍTULO III
METODOLOGÍA**

*Yo no viajo por llegar, viajo por ir.
Eduardo Galeano*

En todo caminar se presenta una develación del yo, cada paso es la representación de una búsqueda interior entre pensamientos, sentimientos, conceptos, teorías e intuiciones desde donde se intenta elaborar estaciones para cumplir con los propósitos establecidos. De esta manera, el objetivo de este capítulo es describir el camino que transitamos con el fin de lograr las metas propuestas en aras de contribuir a la solución de la problemática identificada.

Al lado de ello, presentamos las estrategias metodológicas utilizadas para recopilar los datos y analizarlos con el fin de descubrir los significados de este texto al que algunos llaman realidad, al respecto Jairo García (2009) menciona: “Cada diseño metodológico ha de responder con coherencia interna a la concepción del ser humano, a la concepción de educación y a los principios pedagógicos que orientan a cada interventor (a) en su quehacer” (p.12). La siguiente gráfica ilustra la ruta metodológica de la investigación:

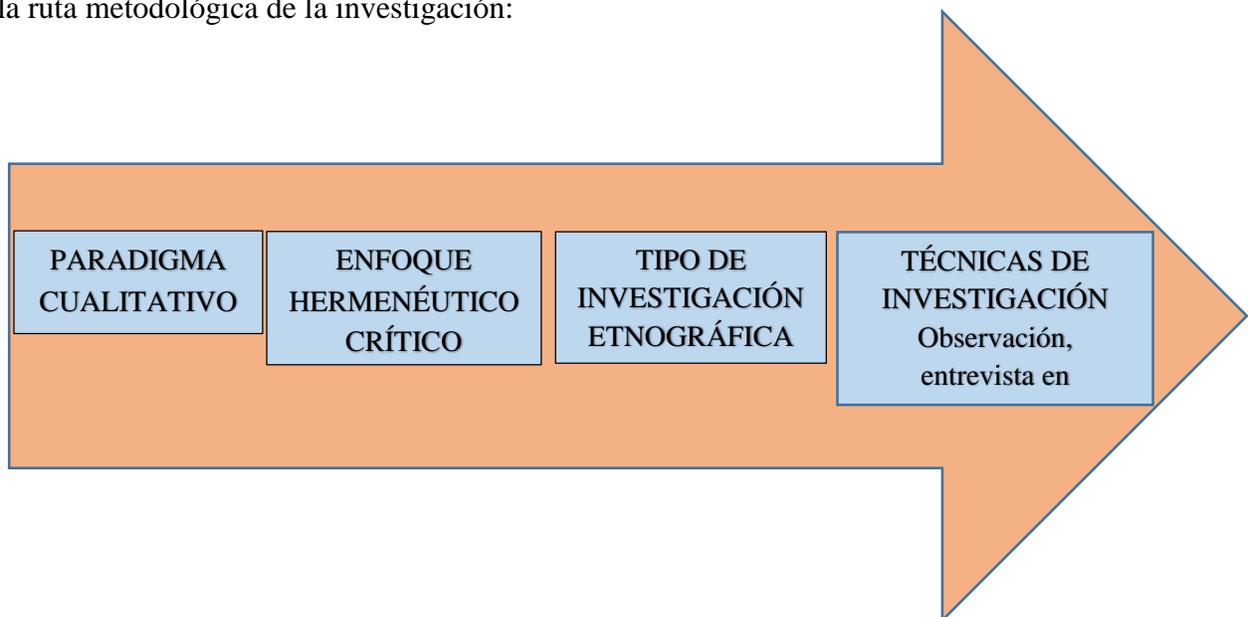


Figura 7. Ruta Metodológica. Fuente: la presente investigación

3.1 Paradigma cualitativo

En coherencia con el objetivo de nuestro trabajo de investigación que consiste en analizar las concepciones y prácticas de lectura y escritura de los profesores del grado quinto de la Institución Educativa Pío XII optamos por un paradigma cualitativo porque cada profesor tiene una manera única de enseñar y de concebir el contexto escolar por tanto para aproximarse a esta realidad los elementos cuantitativos no son suficientes si se quiere comprender las interrelaciones subjetivas de estos actores con el afuera.

Así, desde la perspectiva de Taylor y Bodgan (2000) consideran a la investigación cualitativa como “aquella que produce datos descriptivos: las propias palabras de las personas, habladas o escritas y la conducta observable” (p.7). Por tanto, este paradigma nos brindó herramientas para descifrar los significados que elaboraban los docentes y como se evidenciaban en las prácticas de aula.

Además, a partir de su característica inductiva se logró establecer parámetros generales que nos otorgaron respuestas a las inquietudes relacionadas con la enseñanza y aprendizaje de la lectura y la escritura. Al respecto Eumelia Galeano (2007) indica que “en la perspectiva de investigación cualitativa, el conocimiento es un producto social y su proceso de producción colectiva está atravesado por los valores, las percepciones y los significados de los sujetos que los construyeron” (p.21).

Igualmente, la visión holística del paradigma cualitativo nos hizo comprender que las personas y lo contextos no están aislados sino hacen parte del todo, por tanto lo que un profesor dice, hace y piensa es el producto de un conjunto de interrelaciones sociales. Finalmente, este paradigma posibilitó adentrarnos en la cotidianidad, en aquello que muchas veces es olvidado, en lo

aparentemente normal pero que guarda en sí mismos tesoros valiosos que nos otorgaron significados profundos para resignificar el que hacer docente y su rol en la sociedad.

3.2 Enfoque Hermenéutico-crítico

Teniendo en cuenta que nuestro trabajo de investigación está enmarcado dentro del ámbito subjetivo vimos en el enfoque hermenéutico-crítico una dimensión filosófica fundamental para asumir la realidad escolar bajo la metáfora de un texto que nos interpelo a ser interpretado a través de diferentes estrategias, a partir de la lectura realizada se determinó un sinnúmero de aspectos que posibilitaron la construcción de un significado global sobre lo que sucede, lo que se debe fortalecer y cambiar.

Ahora bien, al indagar en las concepciones de los profesores este enfoque fue fundamental porque nos permitió interpretar las diversas construcciones semánticas que se evidencian continuamente en el decir y hacer, para ello nos apoyamos en los aportes de Carlos Sandoval (1996) quién indica que:

“Las personas actúan con respecto a las cosas e inclusive frente a las personas sobre la base de los significados que unas y otras tienen para ellas; los significados son productos sociales que surgen durante la interacción; los actores sociales asignan significados a situaciones, a otras personas, a las cosas y a sí mismos a través de un proceso de interpretación” (p. 25).

De la misma manera Gadamer (2004) considerado el padre de la hermenéutica menciona que cuando se interpreta se presenta un choque de perspectivas que da a lugar a nuevas posturas o criterios, por lo cual se deduce que no solo basta con una lectura de la realidad sino que es necesario una mirada crítica con el fin de transformarla o como lo argumenta Marx: “Los filósofos se han limitado a interpretar el mundo de distintos modos lo que se trata es de transformarlo”.

En síntesis, el enfoque hermenéutico-crítico en primer lugar nos permitió interpretar la realidad escolar para comprender como se conjugan las concepciones y la manera en que se evidencian en

las prácticas de aula, en segundo lugar tomar un posición crítica con el fin de determinar cuáles son los aspectos que influyen o no en la problemática identificada en la Institución Educativa Pío XII y por consiguiente dar apertura nuevas visiones que permitan la construcción de posibles soluciones.

3.3 Tipo de Investigación

En concordancia con lo anterior el tipo de investigación seleccionado fue la etnografía porque permite la caracterización de un grupo social y proporciona información detallada al observar las cosas desde dentro, así se logra comprender profundamente lo que piensan, dicen y hacen los sujetos en un contexto determinado (Taylor y Bodgan, 2000).

Además, el campo educativo es susceptible de ser reflexionado a través de la etnografía porque es un proceso cultural donde se producen interacciones entre sujetos y se educa para ser parte de una sociedad (Martínez, 1990). De igual manera Torres (1988) citado por Álvarez (2008) afirma que:

Circunscribiéndonos al ámbito escolar, el objeto de la etnografía educativa se centra en descubrir lo que allí acontece cotidianamente a base de aportar datos significativos, de la forma más descriptiva posible, para luego interpretarlos y poder comprender e intervenir más adecuadamente en ese nicho ecológico que son las aulas (p. 14).

Visto de esta manera, la etnografía desde la perspectiva pedagógica permite una descripción amplia y rica de los contextos, actividades y creencias teniendo en cuenta los diversos roles; en nuestro trabajo de investigación fue fundamental para el acceso y adaptación al contexto de la Institución Educativa lo que facilitó la recolección de los datos y su posterior análisis.

3.4 Unidad de análisis y unidad de trabajo

En los primeros acercamientos a la comunidad educativa se identificó diversas características, al ser analizadas brindaron datos importantes a partir de los cuales se tomaron decisiones sobre

algunos aspectos relacionados con la unidad de trabajo y la unidad de análisis descritas a continuación.

3.4.1 Unidad de análisis

La Institución Educativa Pío XII cuenta con dos jornadas académicas (mañana-tarde) y dos sedes la principal y Ciudad Jardín, la sección primaria está conformada por 46 profesores (sin incluir los profesores de apoyo) distribuidos de la siguiente manera:

SEDE	JORNADA	GRADO	NÚMERO DE PROFESORES
Principal	Tarde	Preescolar	4
		Primero	5
		Segundo	6
		Tercero	5
		Cuarto	5
		Quinto	8
Ciudad Jardín	Mañana	Preescolar	1
		Primero	1
		Segundo	1
		Tercero	1
		Cuarto	2
		Quinto	1
Ciudad Jardín	Tarde	Preescolar	1
		Primero	1
		Segundo	1
		Tercero	1
		Cuarto	1
		Quinto	1

Tabla 4. Distribución de los profesores de la Institución Educativa Pío XII-2017.

3.4.2 Unidad de trabajo

Teniendo en cuenta los resultados de las pruebas externas e internas de la Institución Educativa se identificó año tras año una problemática continua en el grado quinto, caracterizada porque un alto porcentaje de estudiantes se encuentra en el nivel de desempeño mínimo e insuficiente, por lo cual decidimos concentrar nuestro estudio en los profesores de este grado, otra razón de esta

decisión se debe a que durante el transcurso de cuatro años no se presentaron rotaciones de docentes.

Por tanto, como se identifica en la tabla anterior son diez los profesores del grado quinto, de los cuales se eligieron cinco, la selección se realizó teniendo en cuenta los siguientes criterios:

- Trayectoria en la Institución Educativa
- Tiempo de enseñanza en el grado quinto
- Títulos profesionales afines al área de Lenguaje (en primaria los profesores enseñan todas las áreas)

Los cinco profesores seleccionados accedieron voluntariamente a participar en la investigación y desde la perspectiva de Durkehim (1990):

Cada persona de una comunidad detenta conocimientos de su individualidad y posee los conocimientos de todo el objeto de la comunidad. Por ello es posible investigar una comunidad por medio del conocimiento profundo de algunos de sus miembros de modo que se infieren conceptos valiosos para comprender la significación colectiva. Se trata de una capacidad reflexiva del ser humano poder concebir su propia individualidad y poder representar el todo social del que forma parte (p. 14).

Siendo así, la interacción con cada uno de los profesores nos condujo a identificar características de su individualidad pero al mismo tiempo muchas de ellas representaron actitudes, concepciones y creencias propias de la comunidad educativa piodocense.

3.5 Técnicas e instrumentos de recolección de información

En la presente investigación se utilizaron las siguientes técnicas de recolección de información seleccionadas a partir de las bases del paradigma cualitativo, el enfoque hermenéutico y teniendo en cuenta su pertinencia para la consecución de los objetivos propuestos.

3.5.1 Entrevista en profundidad

La entrevista en profundidad se define como una interacción limitada y especializada que tiene un fin específico y un tema en particular, se da en un ambiente natural y a semejanza de una conversación normal. Una característica fundamental es la oportunidad de profundizar en los temas y subtemas a través de la elaboración de nuevas preguntas generadas a partir de las respuestas dadas por el sujeto indagado (Deslauriers, 2004) (Valles, 2003).

Teniendo en cuenta su semejanza a una conversación natural los profesores no se sintieron presionados o intimidados para dar una respuesta, hubo confianza lo que permitió recolectar información real y sincera sobre las concepciones de lectura y escritura de los docentes del grado quinto.

Al respecto, Gadamer (2004) menciona : “ Lo que hace que algo sea una conversación no es el hecho de habernos enseñando algo nuevo, sino que hayamos encontrado en el otro algo que no habíamos encontrado aún en nuestra experiencia del mundo” (p.206). Finalmente, para esta técnica de investigación no se elabora un cuestionario sino un guion de entrevista donde se escriben los temas, subtemas o tópicos a tratar (Anexo B).

La identidad de los docentes es reservada y para este trabajo se les asigno un código, igualmente en la presentación de los resultados a los directivos se mantuvo en anonimato el nombre con el fin de evitar juicios y conflictos. A continuación se presenta la lista de entrevistados:

CÓDIGO	GRADO	SEDE	JORNADA
P1	5	Ciudad Jardín	Mañana
P2	5	Ciudad Jardín	Tarde
P3	5	Principal	Tarde

P4	5	Principal	Tarde
P5	5	Principal	Tarde

Tabla 5. Lista de profesores entrevistados. Fuente: la presente investigación.

3.5.2 Análisis documental

Esta técnica de investigación consiste en un rastreo de documentos producidos por los sujetos que pueden contener información valiosa basada en la interpretación que la persona realiza sobre la realidad o contexto particular en nuestro caso el escolar, por tanto es necesaria ser tratada para extraer los sentidos presentes. Taylor y Bodgan (2000) definen el análisis documental como

La operación por la cual se extrae de un documento un conjunto de palabras que constituyen su representación condensada. Esta representación puede servir para identificar al documento, para facilitar su recuperación, para informar de su contenido o incluso para servir de sustituto al documento (p.22).

En este sentido, para realizar el análisis documental se creó una rejilla donde se establecen los criterios a indagar los cuales están basados en los objetivos de nuestro estudio (Anexo B), los documentos que fueron tratados bajo esta técnica son los planes de aula, diarios de campo, talleres y actividades. Cada uno de estos documentos fueron un complemento para determinar diversos matices que muchas veces no estuvieron presentes en los discursos ni en las observaciones de clase.

A continuación se presenta la matriz de análisis documental:

Código	Documento	Tipo de documento	Descriptorios	Tema	Relevancia para el proyecto
P1	Planes de aula	Pedagógico	Planeación Desempeños Objetivos	Lectura Escritura	Alta
P1	Talleres	Didáctico	Aprendizaje competencia	Lectura	Alta
P2	Planes de aula	Pedagógico	Planeación Desempeños Objetivos	Lectura Escritura	Alta
P2	Secuencia didáctica	Didáctico	Fases- aprendizaje	Escritura	Media
P3	Planes de aula	Pedagógico	Planeación Desempeños Objetivos	Lectura Escritura	Alta
P3	Talleres	Didáctico	Aprendizaje- competencia	Escritura	Alta
P4	Planes de aula	Pedagógico	Planeación Desempeños Objetivos	Lectura	Alta
P4	Actividades	Didáctico	Tarea- obligación	Lectura	Alta
P5	Planes de aula	Pedagógico	Planeación Desempeños Objetivos	Lectura Escritura	Alta
P5	Talleres	Didáctico	Aprendizaje- Competencia	Lectura Escritura	Alta

Tabla 6. Matriz de análisis documental. Fuente: la presente investigación.

3.5.3 Observación participante

El aula de clases es un microcosmos donde se devela una multiplicidad de eventos polisémicos, es la esencia de la educación y al atravesar la puerta del salón se ingresó al corazón de la pedagogía producto de la interacción sagrada entre profesor y estudiante; la técnica de observación participante fue primordial porque nos permitió comprender como se materializan las concepciones de lectura y escritura de los profesores del grado quinto.

Así, se realizaron cuatro sesiones de observación participante con cada profesor que correspondió a una jornada académica y desde la perspectiva de Guber (2001): “el único medio para acceder a esos significados que los sujetos negocian e intercambian, es la vivencia, la posibilidad de experimentar en carne propia esos sentidos” (p. 60). Por tanto, los diálogos, actividades, explicaciones, talleres, metodologías, gestos y silencios fueron tenidos en cuenta por su carácter significativo.

Por otra parte, es importante mencionar que en primera instancia se decidió realizar una observación no participante, sin embargo al ingresar al aula de clases fue inevitable la curiosidad de los niños, así mismo varias veces acudieron a presentar sus trabajos y producciones. Igualmente, las docentes se acercaban a preguntar sobre ciertos temas y manifestar su ansiedad por estar siendo observados; estas interacciones nos condujeron a optar por una observación participante aunque siempre se hizo lo posible para no intervenir.

Para esta técnica de investigación se creó una rejilla de observación de clases con los parámetros pedagógicos y didácticos que serían tenidos en cuenta (Anexo D). Finalmente, a continuación se presenta la relación entre los objetivos, las técnicas de investigación y los instrumentos de recolección de información:

✓ Objetivo General: Analizar las concepciones y prácticas de lectura y escritura de los profesores del grado quinto durante el año 2017 en la Institución Educativa Pío XII de Mocoa, Putumayo.				
Objetivos específico	Unidad de Análisis	Unidad de trabajo	Técnica	Instrumento
1. Identificar las concepciones de lectura y escritura de los profesores del grado quinto de la Institución Educativa Pío XII.	46	5	Entrevista en profundidad	Guión
2. Examinar concepciones de lectura y escritura en la planeación de clases de los profesores del grado quinto de la Institución Educativa Pío XII.	46	5	Análisis documental	Rubrica
3. Caracterizar las prácticas de aula de los profesores del grado quinto con el fin de evidenciar las concepciones de lectura y escritura.	46	5	Observación participante	Rejilla de observación de clases
4. Estructurar una propuesta didáctica tendiente a fortalecer las competencias de los profesores.	46	1	No aplica	No aplica

Tabla 7. Relación objetivos y técnicas de investigación. Fuente: la presente investigación.

3.6 Procedimientos de análisis de información

La técnica de investigación utilizada para realizar este procedimiento es el análisis del contenido, entendida como “conjunto de métodos y técnicas de investigación destinados a facilitar

la descripción e interpretación sistemática de los componentes semánticos y formales de todo tipo de mensaje y la formulación de inferencias válidas acerca de los datos reunidos” (Krippendorf, 1980, p. 28).

A partir del análisis del contenido los datos se clasificaron, codificaron, sistematizaron, posteriormente se identificaron las palabras clave o descriptores y la selección de unidades de sentido relacionadas con los objetivos planteados (operacionalización de los objetivos); a su vez esta técnica de investigación permitió “aceptar datos, comunicaciones simbólicas comparativamente no estructuradas, y también permite analizar fenómenos no observados directamente a través de los datos relacionados con ellos, independientemente que intervengan o no un lenguaje” (krippendorff, 1980, p.45).

Así mismo, se crearon campos semánticos que fueron fundamentales para dar origen a las primeras categorías, este se entiende como una red de palabras que están relacionadas entre si y al interrelacionarlas se consigue un sistema de conceptos coherentes. Vásquez define Categorizar como

“una etapa de abstracción de la información, un proceso de pensamiento creativo. Las categorías son constructos de la mente que, aunque parten de la información clasificada, no son exactamente iguales a ellas. Las categorías ya son transformaciones de la información, una codificación de mayor complejidad (p.171).

De esta manera, presentamos la siguiente tabla en la que se precisan las categorías y subcategorías a partir de los objetivos específicos planteados en la investigación:

<p>• Objetivo General: Analizar las concepciones y prácticas de lectura y escritura de los profesores del grado quinto durante el año 2017 en la Institución Educativa Pío XII de Mocoa, Putumayo.</p>		
Objetivo Específico	Descriptor	Categorías
1. Identificar las concepciones de lectura y escritura de los profesores del grado quinto.	Desde el discurso	-Conceptualización y sentido -Valoración -Obstáculos

<p>2. Examinar concepciones de lectura y escritura en la planeación de clases de los profesores del grado quinto.</p>	<p>Desde las planeaciones de clase</p>	<p>-Objetivo -Actividades de lectura y escritura -Evaluación</p>
<p>3. Caracterizar las prácticas de aula de los profesores del grado quinto con el fin de evidenciar las concepciones de lectura y escritura.</p>	<p>Desde las prácticas de aula</p>	<p>-Intervención del docente -Actividades de lectura y escritura - Evaluación</p>

Tabla 8. Operacionalización de los objetivos. Fuente: la presente investigación.

CAPÍTULO IV
ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE LA INFORMACIÓN

Cada persona de una comunidad detenta conocimientos de individualidad y posee los conocimientos de todo el objeto de la comunidad. Por ello es posible investigar una comunidad por medio del conocimiento profundo de algunos de sus miembros.

Durkheim

En la superficie del mar todo parece tranquilo, siempre se mantiene el majestuoso color azul, el agua salada, el sonido incesante de olas y la espuma en la playa, esta aparente normalidad se rompe al comprender que en la profundidad se encuentra un mundo infinito, habitado por cientos de seres vivos, diversa vegetación y miles de escenarios que el ser humano todavía no alcanza a descubrir; de la misma manera en la cotidianidad de las Instituciones Educativas superficialmente todo se convierte en algo cotidiano y normal, los profesores dando clases, los estudiantes escuchándolos, los directivos desarrollando sus rutinas, el conserje realizando sus actividades y padres de familia recorriendo los pasillos.

Al igual que en el mar, al sumergirnos en la profundidad de la cotidianidad se presentan sucesos aparentemente normales, sin embargo contienen significados valiosos que muchas veces pasan desapercibidos, así, hay silencios que hablan, palabras de vida y de oscuridad, miradas polisémicas, pasos indescifrables, encuentros y desencuentros, diálogos interminables, huellas perpetuas, juegos, gritos, sentimientos, escritos, lecturas entre otros; cada uno de estos aspectos nos otorgaron diversas significaciones que nos permitieron lograr los objetivos de nuestro trabajo y brindar alternativas a la problemática identificada en esta institución educativa.

Por ello, cada momento transitado en la senda de la investigación requirió poner en juego todos los sentidos, así como también formar una conciencia objetiva para orientar los pensamientos y

sensaciones que surgieron al indagar, descubrir y escuchar, igualmente implicó ir más allá de las palabras y viajar con ellas al pasado, regresar al presente y habitar un posible futuro, en consecuencia cada detalle fue muy significativo y tal como lo menciona Strauss (1989) : “ Que el examen de los datos sea detallado, intensivo y microscópico, con el objeto de exhibir la maravillosa complejidad que yace en ellos, detrás y más allá de ellos” (p. 10).

El análisis que a continuación se describe se basa en una perspectiva deductiva, por tanto previamente se elaboró unas categorías para cada uno de los objetivos específicos propuestos; así se logró el análisis de las concepciones que es nuestro objetivo general, en este sentido se identificó las concepciones en los discursos de los profesores emanados de la entrevista en profundidad, en las planeaciones de clases a través del análisis documental y en las prácticas de aula basado en la observación de clases.

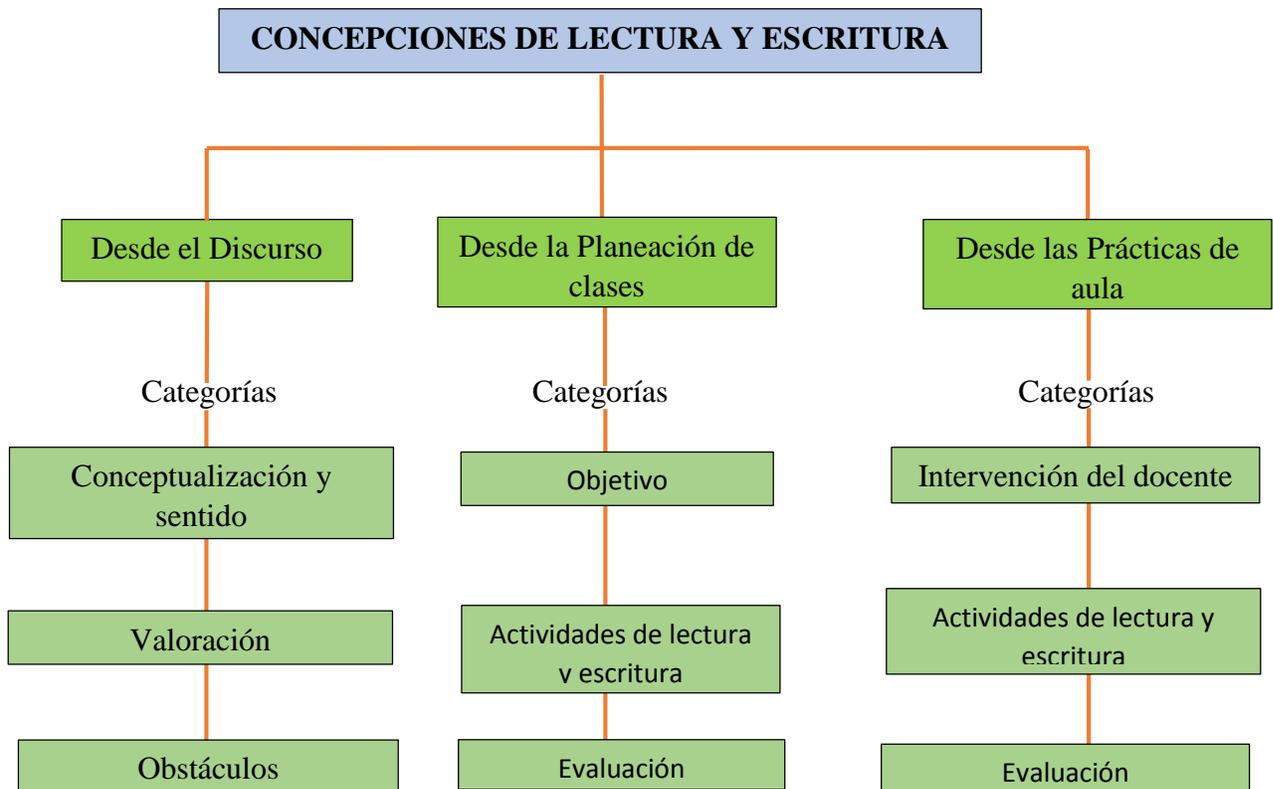


Tabla 9. Campo categorial de las concepciones. Fuente: la presente investigación.

4.1 Desde el Discurso

Los discursos de los profesores identificados en varias sesiones de la entrevista en profundidad, nos dieron cuenta de las concepciones que ellos tienen sobre la lectura y la escritura, desde la conceptualización y el sentido que elaboran, también la valoración que hacen acerca del leer y el escribir y los obstáculos que los docentes identifican como posibles causas de la problemática vivida en la Institución Educativa Pío XII.

4.1.1 Conceptualización y sentido

Esta categoría nos permitió acceder a las elaboraciones conceptuales del profesor sobre la lectura y la escritura, a su vez el sentido que les otorga en su vida y en el proceso de enseñanza y aprendizaje; igualmente, se identificó algunos factores que marcan el devenir de estos aspectos otorgados desde las experiencias del docente como estudiante, su saberes disciplinares aprendidos en su formación como maestro y la didáctica empleada para enseñar a leer y escribir.

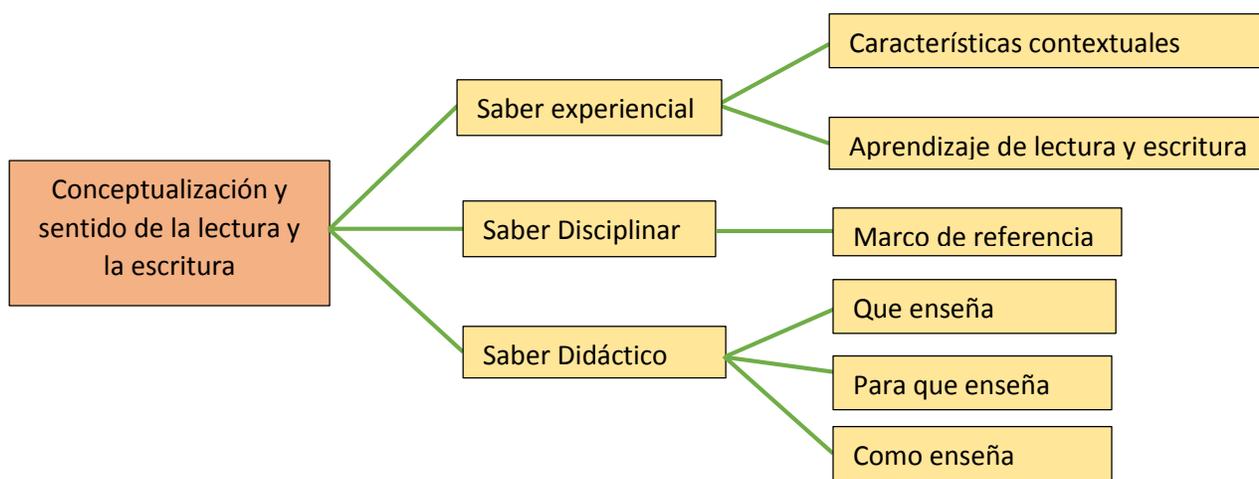


Figura 8. Campo categorial de conceptualización y sentido de la lectura y la escritura. Fuente: la presente investigación.

Entendemos por *saber experiencial* las características del contexto que rodean a cada uno de los docentes como sus escenarios educativos, su formación, su aprendizaje de la lectura y la escritura, su gusto por el leer y el escribir. Todos estos aspectos fueron importantes porque desempeñan un papel fundamental en la elaboración de concepciones y su eco en las prácticas de aula.

Así, la primera sesión en la entrevista en profundidad estuvo enmarcada en conocer las características sociales, culturales y personales de cada uno de los docentes haciendo énfasis en indagar como fue su aprendizaje de la lectura y la escritura, de esta manera nos adentramos en su mundo personal y académico con el fin de identificar las concepciones.

De los cinco profesores, dos de ellos oscilan entre los 30 y 40 años edad y los demás están entre los 55 y 65 años, tres son especialistas en diversas áreas (P1, P2, P3), una es licenciada (P4) y otro docente se encuentra realizando su Maestría en educación (P5). Es primordial mencionar que ninguno tiene estudios específicos en el área de Lenguaje, todos son Licenciados en educación Básica y en este momento se encuentran enseñando todas las áreas del saber en el grado quinto.

Al investigar como fue el aprendizaje de la lectura y la escritura se identificó un hecho en común que valió la pena profundizar porque se determinó el origen de algunas concepciones, este consistió en lo siguiente el P1, P2 y P3 estudiaron en la Normal Superior de Sibundoy y tuvieron la misma profesora, para este trabajo la nombraremos como la Hermana Franciscana Carmen Rosa.

Cada docente la recuerdan por ser muy estricta especialmente al enseñar a leer y a escribir, mencionan que para ella era primordial la buena letra, la ortografía y en la lectura tener excelente pronunciación y prosodia, cuando se cometía algún error rememoran esas tardes eternas llenando planas y volviéndolas a repetir al cometer errores, así mismo los jalones de oreja al no leer bien;

de esta manera se identifica que el aprendizaje de la lectura y la escritura de estos tres profesores estuvo basado en un enfoque normativo y gramatical.

Este suceso ha dejado huellas en sus mentes y como lo menciona Gabriel García Márquez (2002) “la vida no es lo que uno vivió, sino la que uno recuerda y como la recuerda para contarla” (p. 12):

P1: La hermana Carmen Rosa/ era muy estricta cuando uno se equivocaba al leer o al escribir (risas)/ saltar una palabra, no tener en cuenta los signos de puntuación era un error grandísimo, uno las pagaba/ lo hacía repetir la lectura hasta unas mil veces, todavía tengo cayos en los dedos (muestra el dedo, risas)/ así fue que uno aprendió a leer y escribir muy bien.

P2: Para la hermanita/ era primordial que uno aprendiera buena ortografía y caligrafía, eso era fundamental/ recuerdo que cuando uno cometía un error lo hacía repetir planas por eso es que yo tengo bonita letra clara y entendible y la lectura uno era repase en la casa pronunciando bien y aprendiéndose de memoria los textos/.

P3: Bueno/ el aprendizaje mío de la lectura y la escritura con la hermana fue muy bueno/ gracias a ella puedo leer correctamente, escribir bien con buena ortografía, soy muy ordenada/No me olvido lo que es un sustantivo, las clases de verbo, nos hizo repetir tanto de memoria que eso es inolvidable.

Ahora bien, con respecto a los dos profesores (P4) (P5) su aprendizaje no fue tan drástico como el de sus otros compañeros, ellos tienen recuerdos agradables sobre su encuentro con la lectura y la escritura. P4 menciona que rememora con mucha nostalgia los cuentos que le hacían leer su profesora de primaria aunque aborrece las categorías gramaticales porque nunca le gusto:

P4: *Mis recuerdos del aprendizaje de la lectura fueron muy bonitos, la profesora nos hacia leer muchos cuentos/ dramatizarlos, es como si uno entrara a hacer parte de esas historias / bueno con la escritura no se (rostro pensativo) era muy aburrido reconocer los sustantivos, los sujetos, los clases de verbos/ eso de los tiempos gramaticales yo juego..tu juegas etc / eso nunca me gusto tal vez por eso le cogí fastidio a la escritura.*

Con respecto al P5, expresa que le agrada escribir y leer, eso se lo debe más que a sus profesores de primaria a los de secundaria porque fue ahí donde adquirió el gusto por la lectura y la escritura y agrega:

P5: *Yo tengo recuerdos agradables sobre mi aprendizaje de la lectura y la escritura/ pero estos tienen que ver más con secundaria/ recuerdo que en ese tiempo nos cambiaron de profesor y llego uno de Pasto, que bonito que enseñaba a leer a uno lo enamoraba de los libros y nos ponía a escribir cuentos, poesías y no importaba si estaban feos o bonitos él decía lo importante es escribir.*

A partir de estas características indagadas en el saber experiencial se identificó que existen dos tendencias en el aprendizaje de la lectura y la escritura, la primera de ellas aborda a los profesores P1, P2, y P3 y la segunda integrada por los docentes P4 y P5, correspondientes al enfoque normativo-gramatical y el enfoque semántico-comunicativo respectivamente.

Eso se debe a lo mencionado en capítulos anteriores donde se identifica los diferentes enfoques por los que atravesó la enseñanza de la lengua y por ende la lectura y la escritura en Colombia, en este sentido para Uribe y Loaiza (2016) el aprendizaje de estos procesos estuvo basado en el enfoque normativo-gramatical el cual estriba:

En el reconocimiento de las categorías gramaticales, la memorización de normas lingüísticas, morfológicas, fonéticas y sintácticas, las reglas ortográficas, la dicción correcta de las palabras entre otros. En suma, este enfoque se centra en la transmisión de la información y la validación de significados, lo que permite deducir una concepción de la lengua como un saber estático, desarticulada del contexto y en correspondencia como un modelo de enseñanza conductista (p.14).

De igual modo, las autoras mencionan que el enfoque semántico-comunicativo rompe con estos principios y pasa a estructurar la relación que existe entre realidad, pensamiento y lenguaje, donde la lectura y la escritura se asumen desde una perspectiva significativa y a través de la interrelación de la semántica y la pragmática.

Por otra parte, al identificar estas características del aprendizaje de la lectura y la escritura de los profesores se puede mencionar que pueden originar eco en las prácticas de aula y más aún cuando muchos de ellos reconocen en la enseñanza que obtuvieron la causa de que sepan leer y escribir bien. Esto es lo que Llinares (1991) argumenta sobre el carácter heredable de las concepciones y su influencia en las perspectivas que los estudiantes se forman acerca de un saber.

De igual manera, Pajares (1992) menciona que las concepciones tienen un gran poder por ende muchos docentes enseñan como ellos aprendieron, esta situación es compleja porque los avances de los estudios lingüísticos no se verían evidenciados en las prácticas de aula al chocar con concepciones arraigadas a la forma en que los profesores interpretan y actúan en el salón de clases.

Teniendo en cuenta estos aspectos, decidimos realizar otra sesión para preguntarles a los profesores si la manera como ellos aprendieron a leer y a escribir influye en sus prácticas de aula, a lo cual respondieron:

P1: Claro que si/ gracias a ello uno puede orientar a los alumnos cuando cometen errores de ortografía, tienen mala caligrafía/ cuando leen y cometen errores uno ya sabe que no están leyendo bien./ Lo que se ha cambiado es que uno es más amoroso con los estudiantes, en ese

tiempo la hermanita tenía la barita al lado de su escritorio entonces cometer un error era algo fatal porque ya sabíamos lo que nos iba a pasar/ ya esos métodos violentos no se usan que tal, pero con amor se le enseña a los estudiantes a leer y escribir bien.

P2: La hermanita Carmen Rosa si ha influenciado mucho en mi/ todo lo que ella nos aconsejaba y nos orientaba en el momento de leer y escribir me ha servido mucho en todos mis años de profesora/ incluso algunas de las actividades que ella nos enseñaba las sigo practicando los dictados, el concurso de ortografía, la lectura en voz alta, los recitales y otras cosas más.

P3: Bueno/ la lectura y la escritura siguen siendo importantes/ la enseñanza... (rostro pensativo) tal vez han cambiado los métodos, pero la importancia de la lectura y la escritura no cambia, es importante tener buena letra, saber escribir y saber leer, aunque ahora no solo basta con leer sino comprender lo que se lee, en ese tiempo solo importaba leer bien, yo pienso que he heredado la disciplina de la hermana Carmen Rosa en el momento de leer y escribir, cuando los estudiantes cometen errores insisto hasta que ellos aprenden a escribir bien o leer bien pero ya no con los métodos de antes.

P4: Yo creo que sí, pues no todo/ pero de alguna manera uno se ha formado, estudiado, preparado y una parte de eso para preparar las clases y hacerlas/ yo he hecho muchas cosas lo mismo durante varios años y me dan resultados, aunque hay cosas novedosas y estrategias nuevas la experiencia lo hace uno y ya sabe cómo orientar las clases y hacer las cosas.

P5: Como yo aprendí a leer y escribir creo que ya no influye. En ese tiempo se repetía frases como por ejemplo mi mamá me mima, pero ya sabemos que si uno hace eso los estudiantes no adquieren una significación total de lo que es la lectura, bueno abra cosas que de pronto sí más

que todo en la escritura, pero en mi caso yo valoro las cosas buenas de mis maestros y práctico las que me pueden servir, pero evito cometer los errores de ellos en mis clases.

A partir de este discurso dado por los profesores, es fundamental resaltar que la mayoría de ellos reconocen la influencia de su aprendizaje de la lectura y la escritura en las prácticas de aula. Este hecho puede ser una de las causas de la problemática lectoescritora en la institución, porque el avance de las ciencias como la psicología, la lingüística y aún de la pedagogía, dan herramientas para abordar la enseñanza de otras maneras y por ende los objetivos de la educación cambian, frente a lo cual Bombini (2006) menciona:

Cuando enseñamos estamos poniendo en acto una práctica social que, como tal tiene una historia que nos precede, unos modos de ser llevada adelante que no surgió de la nada y que no ocurre en tierra de nadie sino en contextos concretos en los que se van configuran modos posibles de enseñar (p.26).

No obstante, no es lógico negar que al dar una clase salen a flote las concepciones que se formaron en el devenir de la profesión del docente, el problema está en no propiciar una reflexión sobre ellas y dar apertura a una transformación de las mismas, más aun cuando no se es consciente de lo que se hace y si dice, consecuencia de hábitos y costumbres que se cristalizan. Varios estudios entre ellos los de Anna Camps (2001) y Rafael Porlán (1998) ratifican que las concepciones tiene un carácter evolutivo y pueden transformarse a través de procesos dirigidos o autodirigidos, al respecto Camps menciona:

Estos sistemas conceptuales se originan y se desarrollan en la experiencia [...] a diferencia del conocimiento científico, tienen un carácter subjetivo, popular y temporal; son personales, particulares y específicos; se mantienen normalmente implícitos; a pesar de su resistencia al cambio, pueden evolucionar por influencia de nuevas experiencias y procesos de debate (p.210).

Pero si bien es cierto pueden evolucionar las concepciones no solo se deben identificar en los discursos de los profesores sino desde varias perspectivas, tal como lo menciona Alice Castaño

(20014): “las concepciones no siempre son conscientes y tan sólo se develan cuando se confrontan el decir-pensar con el hacer” (p.10).

Por otra parte, otro aspecto fundamental para abordar en la categoría de conceptualización y sentido es *el saber disciplinar* entendido como las concepciones que los maestros tienen a cerca de lo que es leer y escribir, por tanto en esta sesión indagamos sobre su marco de referencia, la significación y el sentido que ellos le otorgan a estos dos procesos.

Los días de la investigación estuvieron acompañados de un viento caluroso que movía los grandes árboles de la Institución Educativa Pío XII, pájaros de diferentes colores y con mágicos cantos dieron brillo a cada momento; bajo la fuerza y vigor de sol los profesores develaban sus más profundos pensamientos, sentimientos, opiniones y juicios dándonos a conocer las concepciones sobre la lectura y la escritura.

Ante ello, la curiosidad de los niños no se hizo esperar y sus interrogantes ¿Qué hace usted? ¿Qué habla tanto con la profe? ¿Usted nos viene a dar clases?, de la misma manera los profesores estaban contentos al poder contar sus experiencias y apreciaciones sobre la lectura y la escritura, porque argumentan que nadie los escucha y les presta atención a sus visiones.

Así, al hablar sobre la lectura y la escritura con los profesores es tocar un tema que los estremece, sus rostros se transforman, sus miradas se vuelven más profundas, sus labios cambian constantemente, los suspiros nos comunican la ansiedad y las palabras se hacen presentes para intentar decirlo todo y develar la manera en que construyen la realidad.

Los profesores entrevistados coinciden en considerar que la lectura y la escritura son fundamentales en la enseñanza y aprendizaje de los estudiantes, no obstante, no todos tienen el mismo concepto y elaboran un sentido en común. Sorprendentemente se mantiene la visión y las

características de los docentes formados bajo un enfoque normativo-gramatical y los que se acercan al enfoque semántico comunicativo.

Así, P1, P2 y P3 conciben la lectura como un proceso mediante el cual se puede identificar cada una de las grafías, es decir decodificar, además saber pronunciar bien teniendo en cuenta los acentos y los signos de puntuación. Para la mayoría de ellos una buena lectura se consigue practicando mucho en casa y reconociendo aquellas palabras difíciles de pronunciar y al repasarlas constantemente se supera estas debilidades.

P1: Para mí la lectura es un proceso/mediante el cual se descifra las letras y se pronuncia de manera correcta, a partir de lo cual uno recibe el mensaje del texto. P2: Leer es pronunciar bien las palabras y captar el mensaje del texto que se está leyendo, es importante tener en cuenta los signos de puntuación porque a veces una coma cambia totalmente el sentido del texto. P3: Leer es decodificar cada una de las letras que forman palabras, oraciones/ mejor dicho leer es saber que dice cada signo y poder entender lo que hay en el texto por ejemplo cuantos personajes, que hacen los personajes/ bueno todo eso.

Como nos podemos dar cuenta, estas apreciaciones sobre lo que es la lectura significa que prima un enfoque normativo-gramatical, se mencionó anteriormente que este se basa en la decodificación y en captar el mensaje del texto, precisamente los docentes hacen énfasis en estos aspectos cuando se les preguntan que es leer. Es notable resaltar que para ellos es el texto el que da el mensaje y no el lector el que lo construye.

Para Solé (1994) estas concepciones son erróneas porque leer es un proceso de interacción entre el lector y el libro, donde el lector elabora el significado a partir de diferentes estrategias de

lectura. Así, al creer que el mensaje lo da el texto lo más probable es que los profesores enseñen de esa manera abandonando el desarrollo de habilidades lectoras en los estudiantes.

Igualmente, al concebir la lectura como decodificación significa que todavía existen huellas de los paradigmas de la educación de antaño y que la visión significativa de la enseñanza de la lectura propuesta por los avances de los estudios lingüísticos, al igual que los referentes de calidad del Ministerio de Educación Nacional (basados en un enfoque comunicativo) no han impactado en las concepciones de los maestros y por ende en las prácticas de aula, por lo cual se concluye que se sigue enseñando a leer como se hacía hace 20 años.

Las consecuencias que pueden tener estas concepciones en el aprendizaje de los estudiantes son graves, aunque saben leer no podrán comprender diferentes tipos de textos y su intención comunicativa, ejemplo: leer las instrucciones para diligenciar un documento, no dejarse engañar por la publicidad del mercado, comprender los documentos que llegan al lugar de trabajo entre otras situaciones. Al respecto Isabel Solé menciona:

“La lectura es un proceso interno pero que debe enseñando y explicado. Los estudiantes que no desarrollan la habilidad lectora están en desventaja en una sociedad letrada convirtiéndose en analfabetos funcionales: saben leer y escribir pero no pueden utilizarlas de forma autónoma” (p.30).

Además, para Solé (1994) muchos profesores creen que el hecho de que los estudiantes sepan decodificar un texto ya saben comprender, pero la comprensión también hay que enseñarla. De la misma manera, Carlos Sánchez (2014) menciona que la lectura es un proceso de construcción de significados por lo cual en el aula de clases se debe fomentar la enseñanza de estrategias de comprensión como anticipación, predicción, organización del proceso lector y realizarlas en los tres momentos antes, durante y después.

Lo anterior no quiere decir que enseñar a decodificar y a tener en cuenta los signos de puntuación es erróneo, por el contrario la lectura sin la decodificación y las habilidades fonéticas sería imposible; el problema está en centrarse en solo este aspecto del proceso lector y abandonar la enseñanza de la construcción de significado y de habilidades lectoras en los tres niveles literal, inferencial y crítico intertextual.

Por otra parte, al dialogar con los docentes sobre lo que significa la escritura y el sentido que le otorgan se continua con la misma línea del enfoque normativo-gramatical, para ellos escribir es conocer los sustantivos, sujetos y las clases de verbos con el fin de estructurar correctamente las oraciones, así mismo, la buena letra y la correcta ortografía son sus prioridades, argumentando que esto ayuda a dar con claridad el mensaje.

P1: En la escritura es primordial la buena letra y la ortografía/ aunque el otro día leí que la ortografía ya no es tan importante, yo creo que sí porque las palabras no significan igual cuando se las escribe de manera incorrecta, pueden tener otro significado/ igual si no se tiene buena letra usted cómo puede comunicar el mensaje y además tener una mala letra eso dice mucho.

P2: Escribir es dar un mensaje de manera correcta y con decir correcta me refiero a tener buena letra y buena ortografía aunque ahora los computadores ya corrigen todo, pero no siempre se tiene un computador a la mano, entonces al querer dar un mensaje por escrito usted debe saber escribir. Igual no todos saben escribir, eso es un don de Dios, algo con lo que uno nace pero uno debe aprender lo básico que eso si es una obligación pero lógicamente uno no le pide peras al olmo no se puede.

P3: Definir la escritura es complejo, porque hay varios tipos de escritura, por ejemplo los escritores famosos o literatos ellos tienen un don preciado que diosito les ha dado, pero hay otro

tipo de escritura la que uno usa todos los días para poder dar un mensaje, consignar y transcribir, entonces escribir es conocer como ubicar las palabras o cómo usarlas para poder decir algo puede ser un poema, un cuento, bueno eso principalmente.

Como nos podemos dar cuenta, la conceptualización y sentido que le otorgan los docentes a la escritura se encuentra ligada a la forma en que ellos aprendieron a escribir, es decir bajo el enfoque normativo-gramatical; al igual que la lectura se menciona que las concepciones de escritura no son acordes con las necesidades comunicativas actuales a las que se enfrenta todo sujeto. Sin duda alguna, la caligrafía y la ortografía son procesos importantes pero no solo se debe asimilar estos aspectos del proceso escritor sino desarrollar la competencia escritora que implica el desarrollo de diversas habilidades necesarias en los diferentes escenarios sociales.

Desde los lineamientos curriculares del Ministerio de Educación Nacional menciona que la competencia escritora se refiere a:

La producción de textos escritos de manera tal que respondan a las necesidades de comunicarse (exponer, narrar, argumentar entre otras), sigan procedimientos sistemáticos para su elaboración y permitan poner en juego los conocimientos de la persona que escribe sobre los temas tratados y el funcionamiento de la lengua en las situaciones comunicativas [...] donde la planeación, la preescritura, la textualización y la revisión son aspectos fundamentales. (p. 13)

Con todo y lo anterior, hoy la escritura va más allá de tener buena letra y correcta ortografía, intenta desarrollar habilidades para responder a las necesidades comunicativas de cada sujeto. Desde la perspectiva de Alice Castaño (2014) el problema radica en las prácticas pedagógicas y didácticas de las Instituciones educativas basadas en la transcripción mecánica, el dictado, escribir un único y un posible texto, la corrección formal de la escritura y concebir que la escritura solo pertenece al área de Lenguaje. A esto añade:

“Una de las grandes dificultades de la didáctica de la escritura tiene que ver con la creencia de que quienes saben escribir, solo necesitan redactar una vez. Los docentes que trabajan bajo esta concepción exigen a sus estudiantes un producto: el texto

terminado, pero no los acompañan durante su elaboración ni tampoco les enseñan intencionalmente, estrategias para la producción textual” (p.17).

Esto se evidencia cuando se solicita a los estudiantes la escritura de un texto de un día para otro y los profesores solo se limitan a revisar si se cumplió con la tarea, es decir calificarlo, por tanto existen la idea de que se escribe un texto una sola vez. Ahora bien, esta situación se vuelve más compleja al no realizar acompañamiento a los alumnos en la construcción del escrito con el fin de realimentarlos en las dificultades que se presenten.

Por otra parte, la escritura es un elemento clave para el desarrollo y la construcción del propio conocimiento, es un instrumento poderoso que ayuda a pensar, comprender y producir. Así, mismo Emilia Ferreiro menciona que “la escritura es importante en la escuela porque es importante fuera de la escuela y no a la inversa”.

En contraste con lo anterior, se encuentran los profesores P4 y P5 agrupados por su aproximación al enfoque semántico-comunicativo, para ellos la lectura es un proceso que implica el desarrollo de habilidades donde no solo es suficiente saber leer sino comprender estos textos y construir significado.

P4: Leer es comprender un texto, interpretarlo, saber que nos dice. /Lo importante en la lectura es primero decodificar correctamente porque el otro día un estudiante me leía nano era enano entonces cuando uno les pregunta que hacían los enanos ellos no tienen idea porque lo que leyeron fue nano. / Entonces yo pienso que primero es importante que ellos lean correctamente para que puedan comprender los textos.

P5: Para mí, no sé si este es lo correcto la lectura es simplemente interpretar un texto, saber que me dice, como me lo dice y a partir de ello poder responder preguntas. Creo yo que para lograr una buena lectura es fundamental el apoyo de los padres de familia que ellos refuercen lo

que uno hace en las clases de lo contrario es difícil que logren el desarrollo de habilidad lectora en su totalidad.

Las características que se identifican en las concepciones P3 y P4 están relacionadas con el carácter significativo de la lectura, que consiste en comprender los textos e interpretarlos, no obstante en sus intervenciones utilizaron mucho las palabras correcto e incorrecto por lo cual se infiere que asumen la lectura como un producto y no como un proceso.

Por otra parte, se resalta el hecho de que P3 reconoce la importancia de la decodificación para comprender los textos y a partir de sus claros ejemplos se ratifica que decodificar es fundamental; pero, debe ir acompañada con la comprensión lectora, su relación es interdependiente.

En este sentido, al igual que la lectura asimilan la escritura desde los lineamientos del enfoque semántico-comunicativo; por tanto la definen como una construcción que tiene una intención comunicativa; pero, siguen ratificando la importancia de que los estudiantes reconozcan los sustantivos y las clases de verbos es decir las categorías gramaticales, considerándolas un pilar para el desarrollo de la competencia escritora.

P4: Para mí la escritura es un proceso complejo que implica el conocimiento de la clasificación de las palabras lo que es un sustantivo, adjetivo clases de verbos, bueno todo ello. / Cuando se denomina estos aspectos es posible producir textos coherentes y correctos. / Pero creo que esto es progresivo y se lo va adquiriendo a lo largo del proceso, a pesar de ello yo los hago escribir mucho a los estudiantes cuentos, poemas, narraciones, les hago dictados y aunque no todos son buenos escritores hay algunos que escriben cosas bonitas.

P5: Escribir es ser capaz de comunicar por medio de palabras lo que uno quiere decir, /según los referentes de calidad es producir diferentes tipos de textos. También es importante la

ortografía, el conocimiento de lo que es un verbo, un sujeto, un sustantivo para tener claridad cómo escribir bien.

De esta manera, conciben la escritura como un proceso de producción textual pero siguen ratificando la enseñanza memorística de las categorías gramaticales aspecto que pertenece al enfoque normativo-gramatical. Por tanto, las concepciones que priman en esta agrupación de profesores oscilan entre los preceptos del enfoque semántico-comunicativo y el enfoque normativo.

Por otra parte al indagar sobre la manera como ellas aprendieron se identifica que la lectura fue desde una perspectiva significativa, no obstante, en el proceso escritor aprendieron a apreciar la escritura desde las categorías gramaticales aspecto que se refleja en como conciben la escritura. Ratificando nuevamente que las concepciones pueden ser heredadas y asimiladas por los estudiantes (Hoy docentes).

Finalmente, el *Saber didáctico* nos permitió conocer las concepciones de los docentes para orientar el proceso de enseñanza-aprendizaje de la lectura y la escritura, así se respondieron las preguntas ¿Para qué enseñar? ¿Por qué enseñar? y ¿Cómo enseñar? Cada profesor tiene una visión individual y particular para dar respuesta a estas preguntas; no obstante, coinciden en lograr que los estudiantes no solo lean sino comprendan lo que leen y no solo escriban sino puedan dar un mensaje con claridad.

P1: *La enseñanza de la lectura y escritura es importante no porque los pidan las políticas del ministerio, sino porque son actividades que le permiten a toda persona cumplir con las actividades diarias. La manera como yo enseño es de carácter significativo, lo que yo hago es que ello no solo lean porque leer puede cualquiera sino que sepa que es lo que están leyendo y cuando escriben puedan tener claro que quieren comunicar, incluso la escritura sirve como desahogo también.*

P5: *Hoy se necesita que los profesores enseñemos a leer y a escribir significativamente, ya no es suficiente que los estudiantes sepan leer y escribir sino que sepan utilizarlas para comprender y aprender.*

Aunque en el saber disciplinar la mayoría de profesores fundamentan sus explicaciones en un enfoque normativo-gramatical se contradice con el saber didáctico ya que todos confluyen en la idea de propiciar un aprendizaje significativo de estas dos habilidades, es por esto que para el Grupo Ires (1998) no se puede conocer las concepciones de los docentes solo desde el discurso sino confrontándolas con la práctica. Por otro lado, sobre la didáctica implementada en la enseñanza mencionan lo siguiente:

P3: *Yo a mis estudiantes los hago leer y escribir mucho, en todas las áreas para que adquieran el hábito de la lectura, les hago lectura de imágenes, que dramatizen lo que leen, preguntas de comprensión lectora, en la escritura les pido que creen cuentos, poemas, cartas, pequeños textos narrativos.*

P4: *En relación con la didáctica, yo busco mucho en internet estrategias de comprensión lectora y actividades de escritura, hay cosas muy interesante que pongo en práctica en las clases, siempre intento lograr que los estudiantes lean y escriban mucho, porque la lectura y la escritura son importantes en todo.*

Todos los docentes aseguran implementar diferentes estrategias didácticas en aras de fortalecer la comprensión lectora y la producción textual, igualmente, aseguran reiterativamente que hacen leer y escribir mucho a los estudiantes, por consiguiente para ellos es frustrante cuando llegan los resultados de las pruebas saber y en el grado quinto se identifican problemas en estas dos habilidades.

4.1.2 Valoración

Para comprender en su totalidad las concepciones de la lectura y la escritura de los docentes del grado quinto fue fundamental identificar las valoraciones que ellos tienen sobre estos dos procesos, esto implicó en primera instancia dialogar en torno al gusto por el leer y el escribir, partiendo del hecho de que si a un profesor no le gusta leer ¿Cómo transmite a sus estudiantes el gusto por la lectura? si no sabe producir textos ¿Cómo enseña a producir textos?

De hecho Solé (1994) argumenta que este es un aspecto fundamental porque “los buenos lectores no son sólo los que comprenden más y mejor los textos que leen, sino los que sienten placer y gusto por la lectura”(p.10). En segunda instancia, indagamos sobre la importancia que tiene la lectura y la escritura para los profesores y sobre la utilidad en el desarrollo del sujeto.

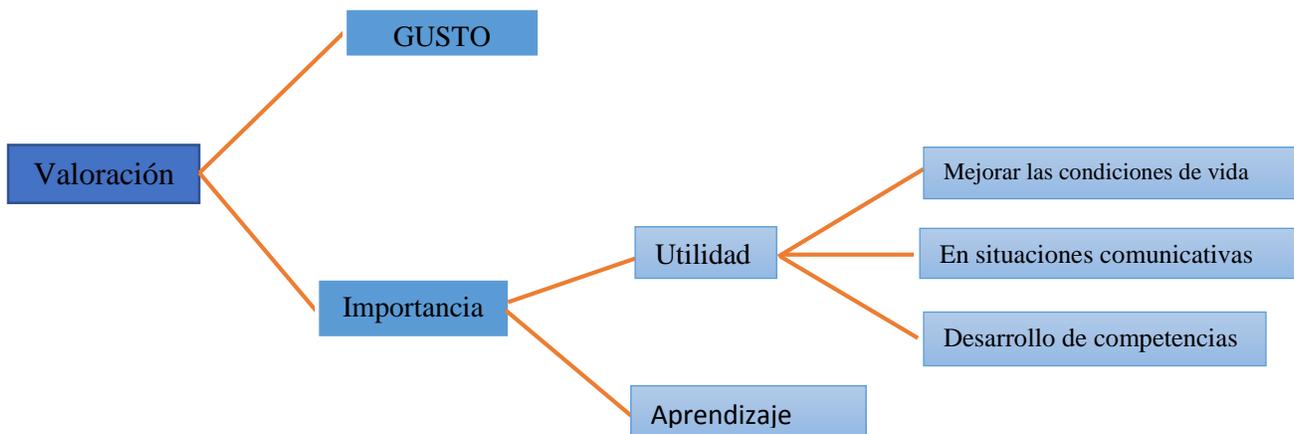


Figura 9. Campo Categorial de valoración. Fuente: la presente investigación.

Entrando ahora de lleno, iniciamos con el *Gusto* que los docentes tienen por la lectura y la escritura, en esta sesión se identificó que a ningún profesor le gusta leer ni escribir, todos mencionan la falta de tiempo, sin embargo si leen y escriben para planear las clases, crear talleres y actividades, es decir conciben estos dos procesos como herramientas de trabajo.

P1: *Bueno, yo leo y escribo mucho para planear las clases y todo lo que tenga que ver con el trabajo/ pero sinceramente que por gusto propio yo diga voy a comprarme un libro para leer no/ es que uno llega muy cansado de la escuela, en la mañana toda la jornada laboral, en la tarde a veces reuniones, luego se llega a la casa a planear clases entonces no hay tiempo de leer.*

P2: *Pues, en relación con la lectura yo no leo mucho por gusto o por hábito y de la escritura pues no nací con ese don de poder escribir, yo leo lo que hacen mis estudiantes para corregirles, escribo los desempeños, las competencias, eso principalmente. P3: Pues yo leo cuentos para llevar a la escuela, lógicamente uno los lee antes para poder orientarlos en las clases, siendo sincero yo leo para el trabajo, pero que yo diga en vacaciones que rico voy a leer un libro pues no (risas), soy sincera tal vez uno debería leer arto, pero el problema es el tiempo y pues escribir no se lo normal para las clases.*

P4: *Yo leo mucho la santa Biblia, antes de venirme para la escuela leo así sea unos versículos, pero no pasa uno solo día en que yo no lea la palabra de Dios y a veces ojeo una que otra revista. Escribir pues lo del trabajo planeaciones de clase, actividades, escribir...crear preguntas tipo icfes. P5: Yo leo bastante para planear las clases, a veces hasta las 2:00 am se estar lea y lea, buscando cosas novedosas para llevar al salón de clases. Escribir pues para el trabajo lo que nos piden del colegio.*

Teniendo en cuenta lo anterior, se concluye que los docentes no leen por gusto sino por un deber que exige el trabajo, es probable que esta concepción tenga eco en el salón de clases y se presente a la lectura y la escritura como una tarea. Ahora bien, para Roberto Ramírez (2010) no existe diferencia entre un escritor y el maestro o un lector y el maestro, leer, escribir y enseñar son uno solo, hacen parte de un estilo de vida.

Siendo así, al concebir la lectura y la escritura como actividades laborales se las realiza por obligación, más no por gusto, desconociendo las posibilidades de aprendizaje, descubrimiento y desarrollo cognitivo que se pueden lograr a través de ellas. Al ser consideradas una obligación estas se convierten en algo tedioso y monótono, se pierde el significado sublime y lo más probable es que también se pierda en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Por otra parte, llama la atención el hecho de que algunos profesores sigan considerando la escritura un don y la causa de no tener gusto por ella, por ende, se identifica que no existe la concepción de considerar la escritura como una habilidad para desempeñarse en las diferentes situaciones comunicativas, es decir las propuestas científicas sobre la enseñanza de la escritura no han impactado en los docentes. Tal como lo menciona Mabel Condemarin (2000): “Los progresos de en las últimas décadas en teoría no se ven reflejados en el marco de referencia de los profesores” (p. 10).

Paradójicamente, en lo relacionado con la *importancia* de la lectura y la escritura todos los docentes concuerdan que son fundamentales en el desarrollo de los estudiantes y que el aprendizaje de estos dos procesos les permite a los estudiantes progresar en los diferentes ámbitos en lo que se desempeñen. P4: *La lectura y la escritura son aspectos fundamentales para el desarrollo de los niños y niñas, es por eso que uno les dice y les enseña de diferentes maneras a leer y a escribir, hoy quién no sepa leer y escribir perdóneme se le cierran las puertas en cualquier lugar.*

A pesar de que todos concuerdan en la importancia de estas dos competencias, nadie menciona su papel fundamental en el aprendizaje, es decir el leer para aprender y el escribir para aprender. Solé (1994) y Alice Castaño (2014) continuamente ratifican que la enseñanza tanto de la lectura y de la escritura debe partir en considerarlas habilidades que permiten aprender, ahí radica su

esencia, si esto no ocurre se seguirá ratificando al profesor como el centro del aprendizaje y no a los estudiantes.

4.1.3 Obstáculos

A lo largo de las sesiones de la entrevista en profundidad los profesores reconocieron inconvenientes, dificultades y barreras que consideran son las causas de la problemática de la lectura y la escritura que vive la Institución Educativa Pío XII. Así, la categoría de Obstáculos nos permite reconocer las dificultades que los docentes identifican para desarrollar la lectura y la escritura.

Para los profesores principalmente son tres los obstáculos que se presentan, estos son la falta de acompañamiento de los padres de familia, el contexto cultural, el desempeño de los estudiantes, y las políticas educativas, como a continuación se describe:

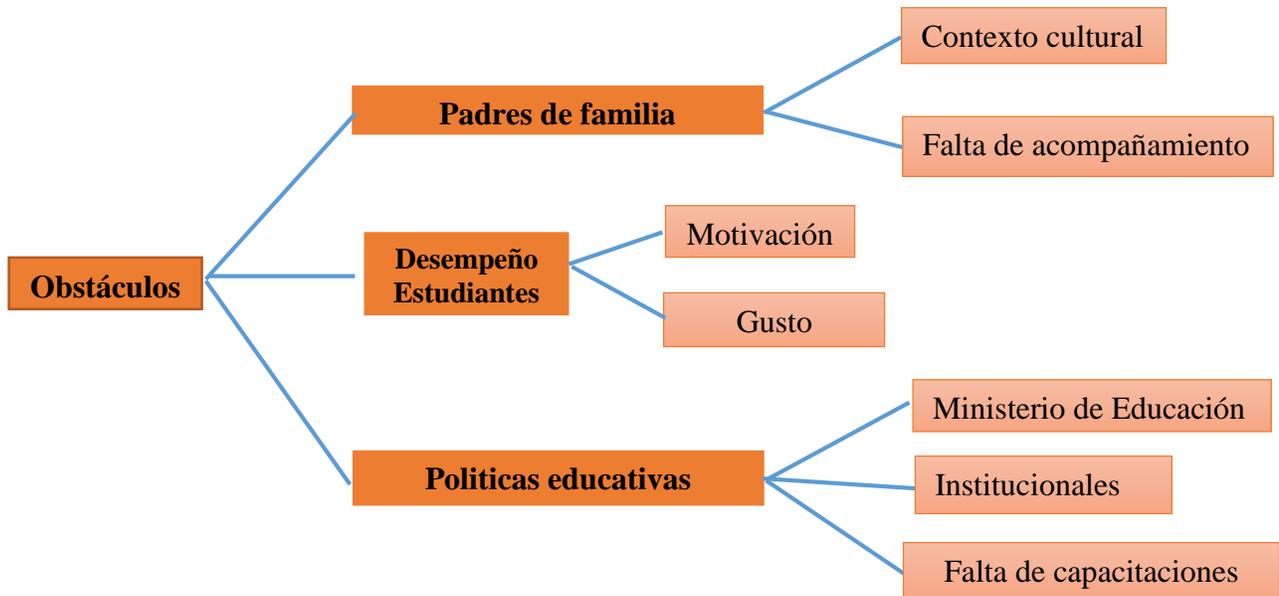


Figura 10. Campo categorial de Obstáculos. Fuente: la presente investigación.

Para los docentes, un factor que incide en la problemática de la lectura y la escritura es la falta de acompañamiento de los *padres de familia* en el aprendizaje de sus hijos, manifiestan que no

hay apoyo y refuerzo en casa, por tanto es difícil superar las dificultades que tienen los estudiantes en leer y en escribir. P1: *El problema de la lectura y la escritura no solo es del docente/ hoy los padres de familia no ayudan en casa/ mire que tengo papitos que el día de hoy no han venido a traer los boletines de sus hijos del primer trimestre, entonces mucho menos los van a reforzar en casa, eso se aparecen a final de año para saber si sus hijos pasan al otro grado o no.*

P4: *Como usted sabe la educación no solo es responsabilidad de los profesores o de las instituciones educativas/ la educación inicia en casa, por tanto lo que uno hace en la escuela debe ser reforzado por los padres de familia pero cuando uno les piden que les colaboren a sus hijos lo que hacen es hacerles la tarea por eso yo he optado de dejarles tarea a los chicos porque estaba perdiendo el tiempo (risas) calificándole el trabajo a los papas.*

P5: *Los padres de familia tienen mucha responsabilidad en el aprendizaje de sus hijos, hay niños que necesitan un acompañamiento en casa para que puedan superar las dificultades, mire que uno tiene 30 o hasta 36 niños es complicado hacer refuerzo para cada uno, aunque yo lo hago vengo en las tardes y llamo a los niños que están flojos en lectura y escritura. Porque a mí me preocupa que ya estando en el grado quinto muchos de ellos estén deletreando imagínese cuando ya vayan al colegio, pero a los papas no les importa.*

Los argumentos dados por los profesores es necesario tenerlos en cuenta porque el apoyo de los padres de familia es fundamental en el aprendizaje de sus hijos, los estudiantes que no tienen este acompañamiento se les dificulta superar los problemas de lectura y escritura; aunque es un factor que desempeña un papel primordial no es definitivo, por el contrario con más razón la escuela debe brindar ambientes de aprendizaje propicios para estos alumnos.

Ahora bien, otro aspecto fundamental a tener en cuenta en este tema es el contexto cultural si los padres de familia no conciben la lectura y la escritura como herramientas importantes o peor

aún no saben leer y escribir, difícilmente podrán brindarles el apoyo o el refuerzo (como lo llaman los docentes) a sus hijos. Esta situación es reconocida por un profesor a través de la siguiente anécdota.

P2: Una vez yo tenía un estudiante que no sabía leer y la mamá era pendiente de él, entonces yo le decía en cada momento vea refuércele en casa, acompáñelo, hágalo leer/ pasaron días y yo le pregunte al niño si había repasado con la mamá, el me respondió –profe es que mi mamita no sabe leer ella no le dijo porque le da vergüenza/ la respuesta de este niño me hizo reflexionar a veces uno pidiéndole a los padres de familia cosas que ellos tal vez no hacen porque no han tenido estudio y pues ese día entendí que para eso estamos los profesores.

La anécdota del profesor contiene varios elementos que vale la pena analizar, puede suceder que la falta de apoyo en casa se convierta en una cortina de humo que oculta los problemas de fondo sobre la lectura y la escritura; si bien es cierto que esta situación tiene un grado de incidencia los profesionales de la educación son los docentes. A esto se añade, que si se cree que los padres de familia tienen una gran responsabilidad en el aprendizaje de sus hijos las escuelas no se pueden quedar inmóviles con aquellos estudiantes con dificultades porque se seguirá replicando las desigualdades sociales.

Bernstein (1988) nos habla sobre aquellos sujetos que tienen un código restringido y los que tienen un código elaborado y recalca que el objetivo de la educación es lograr que las personas de un código restringido pasen a un código elaborado. De la misma manera, Solé (1994) ratifica que la escuela es la mayor responsable de generar el desarrollo de la habilidad lectora y la escritora.

Por otra parte, con respecto al *desempeño de los estudiantes* los profesores coinciden en mencionar que el obstáculo más grande es la falta de gusto y amor de los alumnos hacia la lectura,

a pesar de su esfuerzo por llevar actividades novedosas (lectura de imágenes, lectura en voz alta, dramatizaciones entre otras) no logran motivarlos para que se enganchen en el leer y el escribir.

Así mismo, agregan que es desde preescolar donde se debe empezar a formar lectores y sembrar el gusto por la lectura. Frente a esta situación, cuando se les indago a los profesores sobre su gusto por la lectura ellos respondieron que no lo tenían, si leían y escribían era para el trabajo entonces se identifica que hay una relación con el disgusto y la desmotivación de los estudiantes por el leer y el escribir.

Avanzando con el siguiente punto, otro factor que identifican los profesores como obstáculo son *las políticas educativas*, argumentan que las políticas del Ministerio de Educación Nacional son mezquinas dicen que hacer, proponen miles de formatos pero estos no van seguidos de una política pedagógica y de acompañamiento. Además, no envían materiales educativos, libros de literatura por lo cual los docentes deben comprarlos por su propia cuenta.

P2: Para mi otra causa de la problemática de la lectura y la escritura es la falta de acompañamiento del Ministerio de Educación para superar las dificultades. Ellos solo imponen y dicen que hacer pero no envían material pedagógico, novelas, cuentos, diccionarios, entonces ello si exigen que los estudiantes lean y escriban, pero no apoyan con recursos para lograrlo.

Desde otra perspectiva, también señalan a la falta de seguimiento de los procesos lectores y escritores de los directivos docentes. *P4: El problema de la lectura y la escritura es que nuestros líderes que son los directivos docentes están más ocupados en exigirle a uno que avance con los temas y los desempeños sin importar si se lograron o no, dicen que no hay tiempo que hay que seguir y seguir, eso a uno lo asusta y por cumplir muchas veces se dejan aprendizajes en el aire. Yo siempre he propuesto que se haga seguimiento a los proyectos de lectura y escritura.*

Por último, tres de los cinco docentes solicitan *capacitaciones* sobre la enseñanza de la lectura y la escritura, no obstante, las capacitaciones no son garantía de que se produzcan cambios significativos y duraderos en las prácticas de aula, más aun cuando no se realiza seguimiento sobre la implementación de lo aprendido. P5: *Es importante que el rector solicite más capacitaciones sobre la enseñanza de la lectura y la escritura. Para aprender más estrategias sobre cómo desarrollar estas competencias.*

Como nos podemos dar cuenta, los obstáculos y dificultades que identifican los docentes son externos, ningún profesor reconoce que la problemática puede estar originada en la manera de enseñar a leer y a escribir, aún más en la forma de concebir la lectura y la escritura. En consecuencia, no existe una reflexión continua sobre las prácticas de aula al no haber reconocimiento de las fortalezas y oportunidades de mejora.

En este sentido, si minuciosamente y con lupa analizamos los diferentes factores externos que pueden influenciar en el problema de la lectura y la escritura se escribirían libros, pero desde la perspectiva de Savater (1997) como maestros no debemos quedarnos en estas reflexiones y nos exhorta a lo siguiente:

“Tú misma, amiga maestra, y yo que también soy profesor y cualquier otro docente podemos ser ideológica o metafísicamente profundamente pesimistas. Podemos estar convencidos de la omnipotente maldad o de la triste estupidez del sistema, de la diabólica microfísica del poder, de la esterilidad a medio o largo plazo de todo esfuerzo humano y de que nuestras vidas son los ríos que van a dar a la mar, que es el morir. [...] Pero en cuanto a educadores no nos queda más remedio que ser optimistas. [...] quien sienta repugnancia ante el optimismo, que deje la enseñanza y que no pretenda pensar en qué consiste la educación. Porque educar es creer en la perfectibilidad humana, en la capacidad innata de aprender y en el deseo de saber que la anima. (p.11).

Desde nuestro punto de vista creemos que si bien estos aspectos tienen un grado de incidencia no deben convertirse en cortinas de humo o incluso en pretextos que impidan realizar una reflexión sobre las prácticas pedagógicas y didácticas. Finalmente, a través de la entrevista en profundidad

se pudo reconocer en los discursos las concepciones de la lectura y la escritura de los docentes del grado quinto, recopiladas a continuación:

Concepciones identificadas en el discurso	Posibles consecuencias en las prácticas de aula	Concepciones ideales
Lo real		Lo que se espera
Leer es decodificar.	La enseñanza de la lectura está basada en la decodificación.	Leer es construir el significado global del texto.
Escribir es tener buena letra y correcta ortografía.	Se enseñe categorías gramaticales y se dé prioridad al aprendizaje de la ortografía	Escribir es producir textos para responder a las necesidades comunicativas
Leer para responder preguntas.	Los estudiantes leen para cumplirle al profesor.	Leer para aprender, disfrutar, descubrir.
Escribir para transcribir y consignar.	La escritura como proceso mecánico.	La escritura para pensar, comprender, y producir.
La lectura y la escritura como producto.	La lectura y la escritura para evaluar.	La lectura como proceso de aprendizaje.
Leer y escribir como una obligación del trabajo (docente).	Dificultad para transmitir gusto y amor por la lectura y la escritura.	Leer y escribir para comprender, conocer, construir, mejorar.
Se lee y se escribe en la clase de lenguaje.	Se pierde la oportunidad de conocer las diversas intenciones comunicativas y los diferentes tipos de textos de las áreas.	Leer y escribir en todas las áreas.
A los estudiantes no les gusta leer pero toca obligarlos para que lean.	La lectura como castigo y obligación.	Enseñar a leer y a escribir no como una obligación, sino como actividades placenteras y de aprendizaje.
La lectura y la escritura son muy importantes en el desarrollo de los estudiantes.	Leer y escribir de manera significativa.	Creación de ambientes comunicativos para el aprendizaje significativo de la lectura y la escritura.

La escritura es un don.	No se enseñe a producir textos.	La escritura una habilidad que se puede desarrollar en todos los estudiantes.
Los problemas de lectura y escritura están fuera del aula de clases.	No hay reflexión de las prácticas de aula, por consiguiente no se identifica las fortalezas y las oportunidades de mejora.	Reflexionar constantemente sobre las clases para identificar qué aspectos se deben fortalecer y cuales mejorar.

Tabla 10. Concepciones de lectura y escritura desde el discurso. Fuente: la presente investigación.

4.2 Desde las planeaciones de clase

La planeación de clases es una actividad fundamental en la educación porque es la carta de navegación de los docentes y su objetivo primordial es lograr el aprendizaje de los estudiantes no solo para el salón de clases sino con el fin de poder responder a las diversas situaciones comunicativas de la sociedad. Al igual que una partida de ajedrez, en este documento se organizan las metas, las estrategias, los movimientos y se reconoce las posibles consecuencias de cada uno de los actos.

Para ello, en la planeación de clases los profesores conjugan los saberes experienciales, saberes disciplinares y los saberes didácticos, además se encuentran las respuestas a las preguntas ¿Qué enseñar? ¿Por qué enseñar? y ¿Cómo enseñar?, por consiguiente están explícitas las concepciones que los docentes tienen sobre un determinado tema. Litwin (2001) denomina a este proceso configuraciones didácticas entendida como

[...] la manera particular que despliega el docente para favorecer los procesos de construcción del conocimiento. Esto implica una construcción elaborada en la que se pueden reconocer los modos como el docente aborda múltiples temas de su campo disciplinar [...] el estilo de negociación de significados que genera, las relaciones entre la práctica y la teoría que incluyen el método y la particular relación entre el saber y el ignorar. Todo ello evidencia una clara intención de enseñar, de favorecer la comprensión de los alumnos y de generar procesos de construcción de conocimiento (p.97).

De esta manera, cada profesor tiene una forma particular de diseñar, organizar y proyectar los momentos de clase por ende al realizar el análisis documental de las planeaciones de clases se identificó varias concepciones que muchas veces se contradecían con los hallazgos encontrados en las diferentes sesiones de la entrevista en profundidad. Así, en una primera lectura todos los docentes usan el mismo formato el cual es el siguiente:

FORMATO PLANEACIÓN DE CLASE (SEMANAL)

Institución educativa: _____ **Asignatura:** _____

Profesor: _____ **Curso:** _____ **Unidad:** _____

Propósito de aprendizaje: _____

Propósitos específicos: _____

Fecha	Fases	Temas	Actividades	Recursos	Tiempo
	Inicio				
	Desarrollo				
	Cierre - Tarea				

Figura 11. Formato de planeación de clases. Fuente: Institución Educativa Pío XII.

En nuestro caso, fue primordial centrarnos en las actividades de lectura y escritura e indagar cual era el objetivo de cada una de ellas, no obstante, al solicitar la planeación de clases algunas docentes facilitaron solo las que correspondían al área de Lenguaje, se indago si en las demás asignaturas no trabajan la lectura y la escritura, mencionaron: P1: *Pero usted dijo actividades de lectura y escritura o sea de Español.* P2: *Es que en las otras áreas no esta tan detallado las*

actividades de lectura y escritura. Ante lo cual se concluye que sigue predominando la concepción de que la enseñanza de la lectura y la escritura solo corresponden al área de Lenguaje.

Al iniciar el análisis, encontramos que las categorías de *objetivo* y *evaluación* no se encontraban de manera explícita en el formato debido a cuya estructura las solicita a nivel general y no en cada actividad. Por tanto, se optó por indagar estos aspectos a través del diálogo con las docentes y se acudió al documento de planeación de clases para identificar las actividades de lectura y escritura. A continuación se relacionan algunos de los hallazgos:

Profesor	Objetivo	Actividad de lectura	Actividad de escritura
		Evaluación	Evaluación
P1	Identificar las diferencias que existen entre un mito y una leyenda.	Entregar a los estudiantes dos textos un mito y una leyenda para que lean e identifiquen las diferencias.	Pedir a los estudiantes la creación de un mito y una leyenda e identificar si conocen las diferencias.
P2	Reconocer los textos Narrativos y sus características.	Lectura de una fábula e identificar su moraleja.	Respuestas a las preguntas de comprensión lectora.
P3	Trabajar la comprensión lectora	Lectura del cuento “Cuento de amistad” de Paulo Coelho.	Responder el taller sobre el cuento. Preguntas y dibujo.
P4	Dictado de ortografía	_____	Escritura correcta de las palabras.
P5	Identificar las diferencias que existen entre un mito y una leyenda.	_____	Responder las preguntas del video del mito y el video de la leyenda.
P1	Enseñar las partes de la oración	_____	Escribir oraciones identificando sus partes.
P2	Reconocer los textos Narrativos y sus características.	Comprensión lectora: lectura de la Leyenda del churumbelo de Mocoa.	Responder las preguntas del taller sobre el texto.
P3	Dictado de ortografía	_____	Escritura correcta de las palabras

P4	Enseñar la intención y la situación comunicativa.	Lectura de fábulas y cuentos.	Responder las preguntas de comprensión lectora
P5	Escritura de un cuento para conmemorar el día de la raza.	_____	Tarea escribir un cuento para conmemorar el día de la raza.

Tabla 11. Relación de las planeaciones de clase. Fuente: la presente investigación.

Teniendo en cuenta lo anterior, se encuentra que en las actividades de lectura y escritura en la categoría *objetivo* se asume la lectura y la escritura como producto y no como proceso, su uso está relacionado con verificar aprendizajes y evaluar, en ninguna planeación de clase se identifica la comprensión lectora como un saber que debe ser enseñado y la escritura como producción de textos.

Al respecto Sánchez (2014) menciona: “Una de las prácticas de la lectura más arraigadas y frecuentes en la escuela consiste en pedir a los estudiantes que lean ciertos textos y que luego respondan las preguntas formuladas por el docente o por el texto escolar. Se cree ingenuamente que demandar la comprensión de un texto equivale a enseñar a leer” (p.15).

Esta concepción presente en los docentes puede ser generadora de serios problemas en el aprendizaje de los estudiantes porque al no considerar la lectura como proceso se cae simplemente en dar la nota sin identificar cuáles son las fortalezas y oportunidades de mejora de cada alumno. Sin embargo, considerar la lectura como proceso implica que el docente debe transformarse en un mediador de la lectura, para Margarita Holzwarth (2007) implica:

“...estar atento a la percepción del otro; ser creativo a la hora de interpretar momentos oportunos; generar situaciones significativas y relevantes; Es decir, ser un mediador de lectura significa tener una consideración alerta, cuidadosa, interesada, curiosa de los gustos, intereses y necesidades de lectura de los estudiantes; tener en cuenta los recorridos lectores que ellos van transitando e intervenir con una recomendación oportuna. Una mirada atenta, una profunda convicción del poder de la mediación de la lectura, una clara decisión didáctica son ingredientes que, combinados favorecen la formación de lectores (p. 16-17)”.

De igual manera, para Castaño (2014) asumir la lectura como producto es una concepción que debe ser transformada y agrega: “Las prácticas de escritura que esta idea genera consisten en

destinar solamente una hora de clase a escribir, usar la escritura para comprobar qué tanto saben acerca de algún tema o solicitar a los estudiantes textos que deben escribir en casa y traer listos a la escuela (p. 17).

En consecuencia, al identificar la categoría de *evaluación* de las actividades de lectura y escritura se determina que se usa el leer y el escribir como herramientas para determinar que tanto saben los estudiantes, por tanto, no hay una diferenciación entre leer y escribir como saberes que hay que enseñar y procedimientos que permiten evaluar.

Por otra parte, en la categoría de *actividades de lectura* se identifica que hay uso de un solo tipo de textos, principalmente fábulas y cuentos y la búsqueda de los maestros para que los estudiantes reconozcan la moraleja. Además, la concepción que prevalece es que si ellos ya leen por ende saben comprender (aprendizaje espontáneo) por tanto, los profesores se convierten en supervisores de que los alumnos cumplan con la lectura.

Finalmente, en la categoría de *actividades de escritura* se identifica que no existe la concepción de la escritura acorde a los referentes de calidad, fue común y reiterativo en las planeaciones de las docentes hacer énfasis en las categorías gramaticales y usar la escritura para transcribir, responder y en varios casos al dejar de tarea la elaboración de escritos (cuentos, poemas, narraciones) para el próximo día, por consiguiente se enseña a ver la escritura como una obligación.

Así, presentamos a continuación las concepciones identificadas en la planeación de clases, sus posibles consecuencias en las prácticas de aula y lo que se esperaría en las planeaciones de clase.

Concepciones docentes Lo real	Posibles consecuencias en las prácticas de aula	Concepciones ideales Lo que se espera
La lectura y la escritura se trabajan en el área de Lenguaje.	Se lea de la misma manera todos los textos y en todas las áreas.	Reconocer que no todos los textos se leen igual y por lo tanto para cada área se debe leer los textos de diferente manera.
Solicitud de escritura de cuentos de un día para otro.	Los estudiantes pueden tomar una actitud de fastidio a la escritura al no poder escribir textos consecuencia de no ser realimentados ni recibir estrategias para producir textos.	Se conciba la escritura como un proceso que permite el desarrollo del pensamiento y la construcción de conocimiento. Por tanto, requiere ser realimentado constantemente enseñándoles a los estudiantes estrategias de producción.
La lectura y la escritura como productos.	No hay desarrollo de competencias.	Enseñar a leer y a escribir desde los referentes de calidad, especialmente a partir de los lineamientos curriculares.
Si los estudiantes ya saben leer, saben comprender.	No se enseñe la comprensión lectora.	Hacer seguimiento a la comprensión lectora para reconocer las fortalezas y oportunidades de mejora.

Tabla 12. Concepciones de lectura y escritura desde la planeación de clases. Fuente: la presente investigación.

4.2 Desde las prácticas de aula

Acceder al aula de clases fue muy importante en nuestro trabajo de investigación porque se pudo confrontar el pensar-decir con el hacer e identificar el devenir de las concepciones en la práctica. Las categorías creadas para acercarnos a esta realidad fueron las intervenciones del docente, el desarrollo de las actividades de lectura y escritura y la evaluación.

Al entrar al aula de clases, se intentó no intervenir pero era inevitable no responder a las constantes preguntas de los estudiantes ¿Qué está haciendo? ¿Qué escribe tanto? ¿Está bien esta

pregunta? ¿Me puede ayudar? no obstante, en las siguientes sesiones fue normal la presencia en el salón de clases. Así mismo, en el momento de ser observados los profesores manifestaban su ansiedad y nerviosismo, esto duraba unos minutos y luego realizaba la clase con tranquilidad.



Fotografía 4. Prácticas de aula. Fuente: la presente investigación.

Para empezar con nuestro análisis partiremos de las clases donde se realizan actividades de lectura. La primera clase a la que pudimos acceder fue de lenguaje con el docente **P1**, el manifestó previamente su preocupación porque algunos estudiantes no estaban comprendiendo los textos que leían, por tanto les hizo comprar un libro titulado “El niño que vivía en las estrellas”, la metodología a utilizar fue lectura en voz alta, que consistía en que cada niño leía párrafos del texto mientras sus demás compañeros seguían la lectura.

Aunque los niños en un primer momento estaban motivados con la lectura, la actividad se volvió monótona y fue inevitable el aburrimiento de ellos como se muestra en las siguientes fotografías:



Fotografía 5. Lectura en voz alta. Fuente: la presente investigación.



Fotografía 6. Actitud de los estudiantes al leer. Fuente: la presente investigación.

Durante el desarrollo de esta actividad, el docente se limitó a corregir los errores que cometían los estudiantes como saltar palabras, no pronunciar bien y no tener en cuenta los signos de puntuación, es decir su retroalimentación estuvo basada en la decodificación. Además, la actividad se volvió monótona porque produjo sueño en los niños y otros jugaban con el libro. Al finalizar la

clase cuando la profesora preguntó a los estudiantes de lo comprendido la mayoría no supo dar razón que leyeron. Al respecto Solé (1994) menciona:

En la lectura en voz alta lo que se pretende es que los alumnos lean con claridad, rapidez, fluidez y corrección, pronunciando bien las palabras, respetando las normas de puntuación y con la entonación requerida [...] Por tanto, no parece muy razonable organizar una actividad cuya única justificación es entrenar la lectura en voz alta para luego querer comprobar lo que se comprendió (p.99).

La autora agrega que para lograr la comprensión del texto es necesario implementar estrategias de comprensión lectora como las siguientes: formular hipótesis, hacer predicciones, proponerse objetivos de lectura y enseñar a ser conscientes de lo que están leyendo. De lo contrario, los estudiantes concebirán la lectura como un actividad donde deben pronunciar bien y tener en cuenta lo signos de puntuación.

Seguidamente, las actividades de lectura del **P2** se basaron en tratar de mejorar la comprensión lectora de los estudiantes a través del cuento de amistad, días anteriores el profesor dejó como actividad la lectura en casa; cuando inició la clase lo primero que hizo fue preguntar si todos hicieron la lectura, los niños respondieron que sí. Posteriormente, empezó a realizar preguntas pero todas ellas de nivel literal omitiendo el nivel inferencial y el nivel crítico intertextual.

Al terminar la ronda de preguntas, les pidió a los estudiantes que dibujaran lo que más les haya llamado la atención. En esta clase se identificó que la profesora concibe en que si realiza preguntas a los estudiantes y les explica la respuesta estarán desarrollando la comprensión lectora. No obstante, para Sánchez (2014):

Un uso escolar de la lectura, por otra parte muy extendido, consiste en que los alumnos y las alumnas deban dar cuenta de su comprensión, ya sea respondiendo a unas preguntas sobre el texto, recapitulando, o a través de cualquier otra técnica. Es comprensible que los maestros y profesores procedan a evaluar si la comprensión ha tenido lugar, puesto que ésta constituye un objetivo que desean alcanzar. [...] pero no es seguro que mediante una serie de preguntas/respuestas pueda evaluarse de hecho la comprensión del lector. Algunas investigaciones demuestran que es posible responder a preguntas de un texto sin haberlo comprendido globalmente (p.100).

Ratificando lo anterior, la secuencia preguntas/respuesta fue muy común en la mayoría de las clases que fueron observadas, este hábito da cuenta sobre el desconocimiento que tienen los docentes para trabajar de diferentes maneras la comprensión lectora. Además, habría que repensar hasta qué punto un dibujo puede significar la comprensión de un texto.

Con respecto a los profesores **P3** y **P4** en sus clases predomina la clase magistral y las actividades de lectura se encuentran enmarcadas en un enfoque normativo-gramatical, al igual que el profesor anterior mantienen la secuencia preguntas/respuestas y solo realiza preguntas de nivel literal por tanto, no propicia el desarrollo de habilidades a través de los diferentes niveles.

Así mismo, hacen ver la lectura como una obligación, una tarea que deben cumplir, este aspecto en apartados anteriores fue analizado y se ratifica que genera actitudes peyorativas hacia ella, en consecuencia enganchar a los estudiantes en la lectura será una tortura tanto para los profesores como para los estudiantes.

Por otra parte, la lectura silenciosa llevada a cabo por los docentes significaría que los estudiantes ya saben comprender, pero Lerner (2001), menciona que la lectura silenciosa se la debe requerir cuando se supone que los alumnos manejan estrategias de comprensión lectora o tienen un alto nivel de comprensión. Mientras tanto el profesor debe ser un mediador de la lectura y teniendo en cuenta que se encuentran en un grado quinto es necesario apoyar el desarrollo de la comprensión lectora.



Fotografía 7. Lectura Silenciosa. Fuente: la presente investigación.

Por otra parte, de las clases del profesor **P5** se resalta la clase de lenguaje en la cual tenía por objetivo lograr que los estudiantes diferencien un mito y una leyenda, para ello llevo dos tipos de textos; la actividad de lectura estuvo basada en dar una explicación magistral sobre las diferencias y luego entregar a los alumnos un primer texto (mito) y les solicito la lectura con las siguientes instrucciones.

P1: Bueno ahora vamos a realizar la lectura del primer texto, al respaldo hay dos preguntas.

Juan lee la primera pregunta.

Juan: ¿Cuáles son las características del mito?

P2: Entonces, supongo que prestaron atención a mis explicaciones ahora voy a comprobar si aprendieron las diferencias. Es un texto de tres párrafos no tienen porqué demorarse tanto. Y en la segunda pregunta deben realizar el resumen del texto para ver si entendieron lo que leyeron.

Posteriormente, entregó el siguiente texto con el mismo tipo de preguntas, de esta manera podemos identificar que se usa la lectura como producto y no como proceso, a través de ella el docente intenta verificar si los estudiantes comprendieron las diferencias que existen entre un mito y una leyenda.

Con respecto a las *actividades de escritura* en las prácticas de aula de los docentes se identificó que todos la usan como una herramienta que les permite evaluar los distintos saberes, es decir conciben la escritura como producto y no como proceso, lo que coincide con lo identificado en el discurso y las planeaciones de clase.

También, las correcciones de los docentes están basadas en aspectos gramaticales, cuando solicitan escritos a sus estudiantes se limitan a textos literarios (cuentos, poemas) y no contemplan los diferentes tipologías textuales presentes en los estándares básicos de competencia del grado quinto: “Produzco textos escritos que responden a diversas necesidades comunicativas y que siguen un procedimiento estratégico para su elaboración” (p.34).

Ahora bien, una concepción que se había identificado previamente fue que la mayoría de los profesores conciben la escritura como un don, a pesar de ello les solicitan a los estudiantes que escriban cuentos, poemas sin tener cuenta que tal vez no todos sepan cómo hacerlo y cuando lo realizan se limitan a realizar correcciones de forma.

A continuación, se presenta una práctica de aula donde las actividades de escritura están basadas en lo anteriormente mencionado. La clase corresponde a ciencias naturales y la profesora está trabajando el tema de contaminación, al finalizar la clase les solicitó a los estudiantes elaborar un cuento para el siguiente día donde se trate esta problemática. Lo primero que se identificó en este aspecto fue el hecho de que les deja como tarea la escritura de un texto y sin realizar explicaciones sobre cómo escribirlo. Al otro día:

P2: *Bueno ahora, saquen el cuaderno de ciencias naturales. Yo les había dejado una tareíta de escribir un cuento sobre la contaminación. Espero que todos lo hayan hecho. Primero vamos a escuchar los cuentos. Todos van a prestar la atención. Vamos a empezar con Kevin.*

K: Profe no hice la tarea, es que yo no sabía cómo hacerlo y mis papas llegaron tarde del trabajo.

P2: y de sus papas sería la tarea? Haber muéstreme el cuaderno... pero aquí tiene dos párrafos...lea lo que tenga pues...siempre Kevin sacando pretextos para todo.

[...] Después de escuchar todos los cuentos...

P2: todos los cuentos están bonitos, pero poquitos trabajan el tema de la contaminación. Parece que no entendieron cuál es el problema de la contaminación por eso no pudieron hacer el cuento.

Me va tocar volver a repetir el tema de ayer.

Seguidamente, la profesora recibe los cuadernos de los estudiantes y en horas del descanso permite que la acompañe en la corrección de los cuentos. Con un lapicero rojo, corrige tildes, signos de puntuación, ortografía y se queja de la mala letra. Con lo cual, subyace la concepción de la escritura desde un enfoque normativo-gramatical, desatendiendo los referentes de calidad y sin desarrollar la competencia escritora.

Por último, cuando la profesora manifiesta que no todos los cuentos trabajan el tema de la contaminación no cae en cuenta que tal vez es porque no supieron como producir el cuento y con mayor razón si tenían que elaborarlo de un día para otro, pero ella cree que no entendieron bien el tema. Donde se identifica que la docente desconoce los elementos que implica la producción textual.

4.3 Análisis contrastivo: correspondencias y contingencias

Con el fin de determinar cuáles son las concepciones reales de lectura y escritura de los profesores del grado quinto, en este acápite se confronta los hallazgos desde el discurso (lo que piensa y dice el docente), desde las planeaciones de clases (lo que dice que hace) y desde las prácticas de aula (lo que hace).

Para iniciar con nuestro análisis partimos desde el discurso y la categoría Conceptualización y Sentido y la subcategoría *Saber experiencial*, a partir de la forma en que los profesores aprendieron a leer y a escribir se conformaron dos grupos, el primero de ellos lo integraban los que aprendieron bajo un enfoque normativo-gramatical (P1, P2, P3) y el siguiente compuesto por los docentes cuya formación se aproxima al enfoque semántico comunicativo (P4, P5).

A partir de ello, se pudo identificar que acorde al aprendizaje de la lectura y al escritura los profesores del primer grupo mantienen en sus prácticas de aula las características didácticas en las que ellos se formaron y a pesar de que el segundo grupo expresa que aprendió a leer significativamente se evidenció que en las clases actúan basados en el enfoque normativo-gramatical y en la escritura prevalece la forma en que aprendieron.

Para el Grupo Ires (1998), Rafael Porlán (2001) y Castaño (2014) en algunos casos las concepciones no son conscientes, por tanto puede haber docentes que enseñan de acuerdo como ellos aprendieron a pesar de que digan que enseñan a leer y a escribir de forma significativa (ver saber didáctico). De esta manera se determina que en los profesores P1, P2 y P3 se encuentran similitudes entre su saber experiencial y lo que hacen en las prácticas de aula, por el contrario hay variaciones en los profesores P4 Y P5 ya que su saber experiencial no concuerdan con sus acciones pedagógicas y didácticas.

Por otra parte, en la subcategoría *Saber Disciplinar* en el primer grupo hay correspondencias en la manera como toman la lectura y la escritura y lo que hacen en prácticas de aula. No obstante, se presentan contingencias con el grupo de los profesores **P4 y P5** porque asumen la lectura y la escritura desde un enfoque comunicativo pero en sus acciones en el salón de clases no se evidencia que lo realicen así.

Avanzando con nuestro análisis en la subcategoría *Saber Didáctico* existen variaciones en todos los profesores con respecto a lo que dicen que hacen y lo que verdaderamente hacen, ya que concuerdan en mencionar que realizan actividades significativas para superar el nivel de la comprensión lectora y la producción textual aproximándose a un enfoque comunicativo funcional, no obstante en las prácticas de aula sus acciones están basadas en mejorar la decodificación de la lectura y en la escritura su énfasis es en la gramática.

A partir de este análisis contrastivo de correspondencias y contingencias se llega a las siguientes reflexiones sobre las concepciones de lectura y escritura de los profesores del grado quinto de la Institución Educativa Pio XII:

-Se concibe que si un estudiante sabe decodificar también sabe comprender, los profesores del grado quinto no enseñan a comprender, sus procesos lectores están orientados a corregir aspectos relacionados con la decodificación y en identificar si los estudiantes responden bien o mal las preguntas.

-Cuando se realiza lecturas en el salón de clases la mayoría de profesores hacen preguntas de carácter literal omitiendo el nivel inferencial y crítico intertextual que contribuyen al desarrollo de competencias.

-La lectura se asume como una tarea, obligación y castigo esto trae como consecuencias que los estudiantes no adquieran el gusto y hábito.

-Los textos que se trabajan en la comprensión lectora en su mayoría son de carácter literario cerrando la posibilidad de conocer diferentes tipos de textos y de propiciar diferentes intenciones comunicativas.

-Todos los textos se leen de igual manera en consecuencia los estudiantes no identifican a que tipo de texto se enfrentan y como deben leerlo.

-Cuando los estudiantes realizan lectura silenciosa el docente se dedica a otras actividades como corregir exámenes, cuadernos o vigilar, no hay ejemplo del maestro lector.

-Si a los profesores no les gusta leer difícilmente pueden sembrar en los estudiantes el amor y gusto por la lectura.

-La lectura y la escritura como habilidades que solo corresponden enseñar al área de lenguaje.

-Los errores que cometen los estudiantes se los toma como un fin y no como un aspecto que informa sobre las debilidades de los estudiantes que necesitan superarse.

-En el trabajo con textos siempre está presente la secuencia pregunta/respuesta según algunas investigaciones esto no es garantía de comprender el texto en su globalidad.

-Asumen la escritura como un don en consecuencia no se propicia el desarrollo de la competencia escritora.

-En la mayoría de ocasiones se confunde escribir con transcribir, consignar y copiar omitiendo el desarrollo de habilidades escritoras.

-La escritura es considerada como producto y no como proceso por tanto no se realiza retroalimentación sobre los errores que comenten los estudiantes.

-Las correcciones del proceso escritor están enfatizadas en aspectos normativos y gramaticales de la lengua.

-En la mayoría de los casos se les solicita a los estudiantes la elaboración de textos literarios omitiendo así las diferentes intenciones escritoras que pueden presentarse en la vida cotidiana.

-Los profesores no tienen claridad sobre cómo logra que los estudiantes desarrollen la competencia escritora a pesar de que en las planeaciones de clase están presentes los referentes de calidad.

Así, termina nuestro recorrido investigativo el cual fue un transitar mágico porque en lo aparentemente normal y cotidiano se pudo identificar diferentes elementos en los gestos, miradas, movimientos, palabras y sentimientos que contenían un gran valor simbólico y muchas veces pasaron desapercibidos. A través de ellos pudimos analizar cuáles son las concepciones de lectura y escritura de los profesores del grado quinto y brindar a la Institución Educativa Pío XII una perspectiva diferente frente a la problemática que afrontan y puedan tomar decisiones para mejorar la enseñanza de la lectura y la escritura en beneficio del aprendizaje de los estudiantes.

CAPÍTULO V
PROPUESTA DIDÁCTICA “YO SOY MI PROPIO TALLER”

*Nada han aprendido nunca de mí, sino que
ellos han encontrado en sí mismos muchas
y bellas cosas que ya poseían.*
Sócrates

Teniendo en cuenta los resultados de la investigación se diseñó la siguiente propuesta didáctica de lectura y escritura dirigida a la cualificación de las competencias docentes, la cual está basada en diferentes referentes teóricos que brindan elementos para la transformación de las concepciones y por ende de las prácticas de aula.

5.1 Presentación

La siguiente propuesta didáctica “Yo soy mi propio taller” está dirigida a algunas las Instituciones Educativas que afrontan problemas de lectura y la escritura, basada en una perspectiva que pocas veces es tomada en cuenta: las concepciones de lectura y escritura de los docentes. Varios estudios determinaron que la manera como los profesores enseñan influye en el proceso de aprendizaje de los estudiantes.

Por tanto, a través de un ejercicio de introspección didáctica se busca que los docentes reconozcan que piensan, dicen y hacen cuando enseñan a leer y a escribir e identifiquen que aspectos deben fortalecer, cuales mejorar o transformar definitivamente. Esto les permitirá potencializar sus competencias profesionales para convertirse en investigadores de aula de clases siempre pensando en optimizar el aprendizaje de los estudiantes que son la razón de ser de las Instituciones Educativas.

5.2 Objetivo general

Fortalecer la competencia de los docentes a través del reconocimiento de las concepciones de lectura y escritura y propiciar su evolución para transformar las prácticas de aula en aras de mejorar el aprendizaje de los estudiantes en el proceso lector y escritor.

5.3 Justificación

Las llaves que nos permiten hacer parte de los escenarios más maravillosos de la vida y el mundo son la lectura y la escritura; el encuentro con un libro es un viaje a través de los signos que impregnan nuestros cuerpos y despiertan los sentidos para percibir espacios desconocidos, a su vez, escribir es ser, es el devenir de la existencia entre letras y palabras que tienen el poder de transformar y transformarnos.

Lamentablemente las desigualdades sociales de nuestro país hacen que muchos niños por diferentes factores no puedan acceder a estas posibilidades de existencia, algunos de ellos pocas veces se relacionaron con un libro, sus padres no saben leer y escribir, no tienen acceso a bibliotecas o la única posibilidad para subsistir es empezar a trabajar desde temprana edad.

En contraposición con ello, también hay niños que asisten a las Instituciones Educativas y terminan aborreciendo la lectura y la escritura, las perciben como la “tarea”, una obligación, un castigo o actividades monótonas y aburridas. Frente a estas situaciones surgen muchos interrogantes sobre la manera en que los niños, los adultos del mañana van a interactuar con los sistemas comunicativos de las sociedad basados en leer y escribir.

Ahora bien, desde la perspectiva de Bernstein (1988) hay situaciones sociales que moldean a los individuos, llevándolos a adquirir un código restringido y generalmente la escuela reproduce dichas desigualdades, pero debería ser en ella donde se realice acciones didácticas y pedagógicas

para lograr que los estudiantes alcancen un código elaborado permitiéndoles un mayor desarrollo intelectual y afectivo social.

Teniendo en cuenta estas apreciaciones, esta propuesta didáctica tiene como finalidad contribuir a que más niños y niñas puedan concebir la lectura y la escritura como posibilidades de descubrimiento y aprendizaje, pero principalmente a que disfruten mientras leen y escriben. Para ello, encontramos fundamental fortalecer las competencias de los profesores con el fin de generar cambios significativos y duraderos.

En otras palabras, dar apertura a una reflexión profunda sobre las concepciones y prácticas de lectura y escritura de los docentes de las Instituciones educativas tendrá un impacto favorable en el aprendizaje de los estudiantes en la medida en que también cambiará la manera como ellos miran estos dos procesos.

De igual manera, a través de esta propuesta didáctica queremos proponer a la Institucion Educativa Pío XII el acompañamiento de aula, proceso por medio del cual se puede identificar fortalezas y oportunidades de mejora de cada uno de los profesores; esta propuesta trae consigo grandes beneficios pedagógicos, así, se espera que se convierta en una política institucional y en un principio fundamental en los planes de mejoramiento.

Finalmente, esta propuesta didáctica propugna por el reconocimiento del docente como un sujeto investigador y transformador que asume las problemáticas desde una perspectiva constructiva permitiendo potencializar los saberes de sí mismo y de sus alumnos para transformar la interpretación de la vida y crear mundos posibles.

5.4 Marco teórico

Varios estudios como los de Solé (1994), Grupo Ires (1998), Porlán (2001) entre otros determinaron que las concepciones de los docentes influyen en el aprendizaje de los estudiantes, por tanto hoy es fundamental asumir esta temática con el fin de mejorar los procesos pedagógicos y didácticos de toda Institución Educativa. Porlán (1998) define las concepciones como el conjunto de creencias, opiniones, visiones, conceptos y saberes que se convierten en herramientas por medio de las cuales el sujeto interpreta la realidad.

Para este autor una de las características de las concepciones es que estas pueden evolucionar a través de procesos de reflexión constantes y activos donde el sujeto reconoce lo que piensa, dice y hace en las prácticas de aula, así será consciente de sus actos lo que le permite reconocer sus fortalezas, aspectos por mejorar y cuales transformar totalmente.

Ahora bien, frente a la problemática de la lectura y la escritura que afrontan la Institución Educativa Pío XII se abre una posibilidad para asumir este problema desde la subjetividad del docente y dar apertura a una nueva panorámica que puede contener soluciones; siendo así, es un gran reto debido a que la complejidad del ser humano estriba en la dificultad de conocerse a sí mismo y esto se complica porque según Alice Castaño (2014) las concepciones no siempre son conscientes muchas de ellas son inconscientes y solo se evidencian confrontando el pensar-decir con el hacer.

Por consiguiente, esta propuesta didáctica se diseñó para fomentar la transformación de las concepciones de lectura y escritura y mejorar el proceso de aprendizaje de los estudiantes, sin embargo, vale la pena preguntarnos ¿transformar hacia qué dirección?, la respuesta la encontramos en los avances de los estudios lingüísticos, especialmente en el enfoque comunicativo funcional

cuyos representante más representativos son Carlos Lomas y Amparo Tusón. El Enfoque comunicativo funcional está basado en el desarrollo de competencias comunicativas basadas en el hablar, escuchar, leer y escribir necesarias para que los sujetos puedan desempeñarse de manera efectiva en los diferentes sistemas comunicativos de la sociedad.

En nuestro caso, nos centramos en el desarrollo de la competencia lectora y la competencia escritora, con respecto a la lectura el enfoque comunicativo propugna que los alumnos no solo lean sino que comprendan textos de manera global, donde el lector construye significado a través de un proceso de interacción con el texto (Solé, 1994); en relación con la escritura no solo se busca que los estudiantes tengan buena letra y ortografía sino que produzcan textos para atender a las diferentes necesidades comunicativas ejemplo: escribir un correo electrónico, realizar solicitudes a empresas, entablar un derecho de petición, elaborar un informe laboral entre otros.

De igual manera, para Carlos Lomas (2002), en el enfoque comunicativo la lectura va más allá de la decodificación y la escritura supera la transcripción y se proyecta en la producción de diferentes tipos de textos, a esto añade:

El aprendizaje Lingüístico en las aulas no debe orientarse de forma exclusiva al conocimiento, a menudo efímero, de los aspectos morfológicos o sintácticos de una lengua, sino, que ante todo, debe contribuir al dominio de los usos verbales que las personas utilizan habitualmente como hablantes, oyentes, lectores y escritores de textos de diversa naturaleza e intención. (p.2)

Por tanto, el enfoque comunicativo está en contraposición con el enfoque normativo-gramatical que hasta hace unos años prevalecía en la educación (Cassany, 2010) no obstante aunque este cambio de paradigma se asimilo en las políticas educativas nacionales, en el PEI, en los planes y otros documentos educativos se identifica que no se han puesto en práctica en el aula de clases, de ahí que surja la necesidad de hacer propiciar una aprehensión significativa de los mismos.

Para Solé (1994) una concepción prevaleciente en el aula de clases es que los profesores creen que si un estudiante sabe decodificar ya sabe comprender, ignorando que aunque la lectura es un proceso interno debe ser enseñando y explicado, en consecuencia los estudiantes que no desarrollan la habilidad lectora están en desventaja en una sociedad letrada y serán analfabetos funcionales, es decir, saben leer y escribir pero no pueden utilizar estas destrezas de forma autónoma.

Desde la perspectiva de la autora, un buen profesor será aquel que enseñe a los estudiantes a comprender un texto, esto lo puede lograr a partir del trabajo de tres momentos en el proceso lector: antes, durante y después que implica realizar predicciones, elaborar un objetivo de lectura, hacer seguimiento, controlar y regular la actuación en el momento de leer.

Igualmente, los estudios del investigador español Daniel Cassany, (2010) determinan que a pesar de los avances lingüísticos es común encontrar profesores que siguen enseñando basados en una perspectiva formal de la lectura y señala: “Hoy, muchas personas creen que leer consiste en oralizar la grafía, en devolver la voz a la letra callada” (p. 21). Además, agrega que al ser el lenguaje un hecho social la lectoescritura también se debe considerar como una práctica social o prácticas socioculturales: “En esta concepción, los docentes tienen un importante papel, ya que deben formar en alfabetizaciones múltiples, en culturas y espacios letrados, y trabajar la lectura crítica reconstruyendo las estructuras e intenciones de los textos” (p. 13).

En lo que respecta al proceso de escritura nos remitimos a los estudios realizados por Emilia Ferreiro (1970) en ellos intenta resignificar los procesos escritores teniendo en cuenta los diferentes contextos sociales y el avance de los estudios lingüísticos, al respecto menciona: “Entre el pasado imperfecto y el futuro simple está el germen de un presente continuo que puede gestar

un futuro complejo: o sea, nuevas maneras de dar sentido (democrático y pleno) a los verbos leer y escribir. Que así sea, aunque la conjugación no lo permita” (p.8)

Por otra parte, es importante resaltar los aportes de la profesora e investigadora de la Universidad del Valle Alice Castaño (2014), quién hace un análisis profundo acerca de las influencias de las concepciones de los profesores en la enseñanza de la escritura, además habla sobre la importancia de posicionar al maestro como un sujeto reflexivo que pueda cuestionar y transformar su propia práctica.

Así mismo, menciona que los cambios pregonados quedaron en el papel y solo son transformaciones cosméticas, lograr verdaderas evoluciones implica volver la mirada sobre las prácticas de enseñanza y estudiarlas a fondo a partir de observaciones de clases con el fin de develar que hay detrás de ellas, que intenciones las configuran y encontrar oportunidades de mejora y arguye lo siguiente:

Conocer lo que piensa el docente sobre la enseñanza de la escritura, cómo aprendió esta práctica, cuáles son sus experiencias con la escritura, para que cree que los alumnos necesitan este aprendizaje. Esto es importante para develar el marco de referencia que tiene el maestro para comprender y planificar sus actuaciones en el aula, pero esto no es suficiente si no se contrasta con la práctica. (p. 11)

Finalmente, menciona la necesidad de transformar algunas actividades como la transcripción mecánica, los dictados, escribir un único y posible texto, corrección formal de la escritura, así como también concebir que la escritura solo corresponde al área de lenguaje y usar la escritura solo para comprobar que tanto saben los estudiantes de un tema.

5.5 Estrategia didáctica

La presente estrategia didáctica está diseñada en cinco fases cada una de ellas tiene como propósito desarrollar unos saberes específicos que progresivamente se van construyendo con el fin de lograr la transformación o mejoramiento de las concepciones de lectura y escritura de los docentes e impactar favorablemente en las prácticas de aula.

El desarrollo de la estrategia didáctica implica que los docentes conformen una comunidad de aprendizaje en la Institución Educativa y se conviertan en los líderes de la cualificación de los procesos pedagógicos y didácticos. Una vez conformada, los siguientes talleres se convierten en un ejemplo para elaborar semblanzas con diferentes temáticas de acuerdo con las necesidades del contexto, a su vez como una semilla que permita crear los propios y realizarlos una vez al mes.

Las fases están diseñadas para realizarse en un tiempo de una semana, no obstante este puede variar acorde al contexto en el cual se desarrolla, a continuación se presenta las características de cada una de ellas:

1. Fase de Exploración: el taller de esta fase tiene como propósito que los docentes identifiquen las concepciones de lectura y escritura que poseen a través de un ejercicio de introspección didáctica.

2. Fase de Estructuración: una vez que el docente reconoce las concepciones de lectura y escritura este taller le permitirá apropiarse de diferentes referentes teóricos y estrategias didácticas para enseñar significativamente a leer y a escribir a sus estudiantes. Esto se logrará a partir de una confrontación de las concepciones identificadas con nuevas y propiciará que el profesor construya las propias con el fin de mejorar su desarrollo profesional y por ende el aprendizaje de los estudiantes.

3. *Fase de Práctica:* en esta fase se busca que los profesores adquieran el hábito de la escritura a través de un diario donde registrará los sucesos ocurridos en sus clases, por tanto se diseñó un taller práctico para la elaboración del diario, el registro y se exponen los pasos de análisis.

4. *Fase de Transferencia:* después de realizar los talleres anteriores se busca que los saberes aprendidos se transfieran al aula de clases, para ello los integrantes del equipo de trabajo realizan la planeaciones de aula que serán ejecutadas y observadas con el fin de identificar las fortalezas y oportunidades de mejora.

5. *Fase de valoración:* finalmente, es fundamental que los docentes valoren sus aprendizajes, avances y reconozcan los aspectos que deben mejorar, entonces el taller de esta fase tiene como propósito propiciar una autoevaluación y a partir de ello generar un plan de acción que conlleve a seguir mejorando su saber disciplinar y didáctico en aras de transformar las prácticas de aula.



5.6 Talleres

En los siguientes talleres en la parte superior se encuentra el título, en el recuadro se especifica el objetivo y si es individual o grupal, posteriormente se encontrará los diferentes momentos con las respectivas preguntas orientadoras o las mesas temáticas.

5.6.1 Taller No. 1 Exploración: Reconociendo mis concepciones

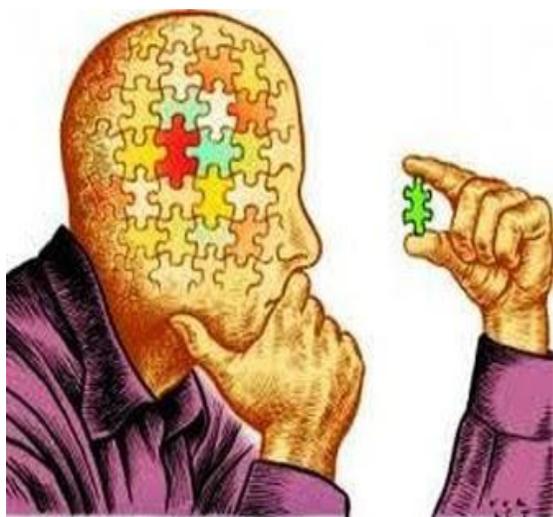


Imagen. 1. Conocerse a sí mismo. Fuente: El Arte de la estrategia.

Objetivo

En este *taller Individual* usted realizará un ejercicio de introspección didáctica para determinar sus concepciones de lectura y escritura e identificar la influencia en el aprendizaje de los estudiantes.

➤ Momento 1

A continuación se presentan situaciones didácticas en las que varios profesores orientan de diversas maneras la enseñanza de la lectura y la escritura. A través de las preguntas orientadoras determine en cada caso la influencia en el aprendizaje de los estudiantes y seleccione la escena que más se relaciona con sus prácticas de aula.

a. Leer es decodificar vs Leer es construir significado

-*Situación 1:* la profesora Luisa preocupada por los bajos resultados de las pruebas saber en el componente de comprensión lectora se propuso superar estas dificultades haciendo leer a sus estudiantes media hora diaria el libro Yuruparí. Así, cada día exige completo silencio e inicia la lectura del texto, mientras eso sucede ella camina por el salón inspeccionando que todos estén leyendo. Antes de finalizar la clase realiza preguntas por escrito y lleva las respuestas para calificar.

-*Situación 2:* el profesor Juan siempre trata de desarrollar la comprensión lectora en sus clases, para lograrlo cada día realiza lectura de diferentes tipos de textos (literarios y no literarios) en todas las áreas. Junto con los estudiantes reconoce el tipo de texto, crea objetivos de lectura, propicia la elaboración de predicciones con los títulos, subtítulos y la tabla de contenido, elabora anticipaciones en el antes y durante el ejercicio lector, finalmente hace preguntas de nivel literal, inferencial y crítico intertextual.

Preguntas orientadoras

¿Qué concepción de lectura tienen los profesores en cada situación?

¿Cómo enseña a leer la profesora Luisa?

¿Qué aprendizajes logrará la profesora Luisa en sus estudiantes?

¿Qué diferencias hay en la enseñanza de la lectura de la profesora Luisa y el profesor Juan?

¿Cuál situación se relaciona más con sus prácticas de aula? ¿Por qué?

b. Se escribe solo en Lenguaje vs Se escribe en todas las áreas

-Situación 1: el profesor Pedro está enseñando las características de la poesía, aprovechando que se acerca el día de las madres les pide a sus estudiantes que escriban una para ellas. Cuando entregan el texto minuciosamente les corrige la caligrafía, la ortografía y agrega que debe estar bien escrita porque las madres se merecen lo mejor, mientras el realiza las correcciones les solicita a sus alumnos que se aprendan de memoria lo que escribieron.

-Situación 2: se aproxima la feria escolar y la profesora de educación artística tejió manillas de chaquiras con sus estudiantes, al terminar les solicita un texto donde se especifique el proceso de elaboración con el fin de exponerlo junto a las artesanías. Así, la docente crea un plan textual que responda a la necesidad comunicativa de la ocasión, presenta diferentes tipos de textos y selecciona con sus alumnos el que les permite cumplir con el objetivo.

Preguntas orientadoras

¿Cuáles son las diferencias en las solicitudes de escritura de cada profesor?

¿Por qué la enseñanza de la escritura no solo corresponde al área de Lenguaje?

¿Desarrolla usted la escritura en las diferentes áreas de conocimiento? exponga algunos ejemplos

c. Leer como producto vs Leer como proceso

-*Situación 1:* la profesora Gabriela se propuso como objetivo lograr que sus estudiantes adquieran el hábito lector, selecciona diferentes tipos de textos para trabajar en todas las áreas, les entrega lecturas diarias y luego realiza preguntas con el fin de evaluar la comprensión lectora.

-*Situación 2:* muy pronto se celebrara en la Institución Educativa las olimpiadas deportivas, por tanto la profesora Diana aprovecha este escenario para trabajar en sus clases textos que contengan la biografía de varios deportistas y los logros deportivos más representativos del país. Previamente, hace un diagnóstico con el fin de determinar los gustos deportivos de los estudiantes, selecciona diferentes tipos de textos y cuando realiza las lecturas enseña estrategias de comprensión lectora en tres momentos antes, durante y después.

Preguntas orientadoras

¿En cuál situación se asume la lectura como producto y en cual cómo proceso? ¿Por qué?

¿En sus prácticas de aula asume la lectura como producto o proceso? describa algunos ejemplos

¿El contexto que usa la profesora Diana para desarrollar la competencia lectora es significativo o no? ¿Por qué?

d. Se escribe una sola vez vs la escritura es un proceso

-*Situación 1:* el profesor Daniel enseñó el tema de contaminación en ciencias naturales, con el fin de comprobar si sus estudiantes comprendieron las consecuencias de este hecho social les solicitó escribir un cuento que aborde esta temática. Cuando llega el día revisa si realizaron la tarea y escucha los cuentos para determinar si entendieron la clase.

-*Situación 2:* la profesora Myriam llevó a las clases textos multimodales donde se ofrecían productos. Realizó un debate con los estudiantes para determinar cuál sería el objetivo de cada texto y su intención comunicativa. Teniendo en cuenta lo anterior, la docente solicita la elaboración

de textos multimodales a través de un plan textual, así organiza equipos de trabajo, finalmente en una plenaria exponen los textosm, entre todos hacen correcciones y los vuelven a reescribir.

Preguntas Orientadoras:

¿En qué situación se evidencia el acompañamiento del docente en el proceso de escritura?

¿En cuál de las dos situaciones se asume la escritura como proceso ¿Por qué?

¿Cómo desarrolla la producción textual en sus clases?

¿Cuáles son las diferencias que existen entre la situación 1 y la situación 2 en la enseñanza de la escritura?

➤ **Momento 2**

A partir de las anteriores reflexiones mencione cuáles son sus concepciones de lectura y la escritura y determine su posible influencia en el aprendizaje de los estudiantes.

Concepciones de lectura	Concepciones de escritura	Influencia en el aprendizaje de los estudiantes

5.6.2 Taller No. 2. Estructuración: Desaprender para Aprender



Imagen 2. Desaprender. Fuente: Statin drugs and Memory

OBJETIVO

Después de reconocer las concepciones de lectura y escritura y su influencia en las prácticas de aula es el momento de desaprender aquellos saberes que considere no aportan en su desarrollo profesional. Por tanto, este *taller grupal* tiene como objetivo brindarle desde el enfoque comunicativo elementos teóricos con el fin de fortalecer sus competencias para desarrollar estrategias significativas de lectura y escritura

➤ Momento 1

Para este momento se organiza siete mesas de trabajo, en cada una de ellas se presenta diversos referentes teóricos basados en el enfoque comunicativo y estrategias didácticas sobre la enseñanza significativa de la lectura y la escritura para aplicar con estudiantes. El ejercicio consiste en conformar equipos de trabajo integrados de 3 a 5 profesores (dependiendo del número de docentes) que estarán rotándose por las diferentes mesas por un tiempo aproximado de 20 a 30 minutos.

En cada mesa los equipos de trabajo realizarán la lectura del texto, analizarán con sus compañeros los referentes teóricos y las estrategias didácticas, elaborarán conclusiones y tres acciones específicas para las prácticas de aula. Con el fin de consolidar el trabajo en equipo se implementará un enfoque cooperativo donde los integrantes asumirán un rol de acuerdo con sus características particulares y cumplirá las siguientes funciones:

✓ Líder:

- Mantiene al grupo enfocado en la tarea de aprendizaje.
- Asigna turnos para la participación de todos los miembros del grupo.
- Redirecciona acciones que pueden interrumpir el proceso de desarrollo de las actividades

-Mantiene el grupo en movimiento y facilita las discusiones para evitar que se pierda el objetivo de las mismas.

✓ Relojero:

-Mide le tiempo de las actividades.

-Avisa cuando el tiempo está por acabarse.

✓ Relator:

Toma nota de las ideas del grupo

Consolida las conclusiones del grupo.

Comparte las conclusiones del grupo en la plenaria.

Las mesas de trabajo son las siguientes:

-Mesa 1. Asumiendo un nuevo paradigma el enfoque comunicativo funcional

-Mesa 2. A leer se aprende leyendo

-Mesa 3. Escribir mundos posibles

-Mesa 4. Para facilitar la comprensión textual: antes, durante y después

-Mesa 5. Desde la cognición hasta la comprensión

-Mesa 6. Lenguaje como creación y goce estético

-Mesa 7. Gramática en el contexto



Rotación de mesas de trabajo

❖ **Mesa 1. Asumiendo un nuevo paradigma el enfoque comunicativo funcional**

El siguiente texto es una entrevista a Carlos Lomas donde expone la necesidad de transformar la enseñanza de la lectura y la escritura con el fin de desarrollar en los estudiantes la competencia comunicativa y brindarles herramientas para que afronten las diferentes situaciones comunicativas de la sociedad.

Entrevista a Carlos Lomas, reconocido especialista español en didáctica de la lengua y la literatura

Luz Helena Rodríguez
Carlos Sánchez lozano

Lomas es un entusiasta defensor y divulgador del enfoque comunicativo de la enseñanza de la lengua, un enfoque que se basa más en el desarrollo de competencias (leer comprensivamente, escribir diferente tipo de textos, hablar y escuchar significativamente), que en la enseñanza teórica de corrientes lingüísticas, contenidos gramaticales.

Del enfoque gramatical al enfoque comunicativo

-¿Por qué es necesario ya superar los enfoques prescriptivos (formales) de la enseñanza de la lengua castellana y pasar a un enfoque comunicativo?

En mi opinión, cualquier argumento a favor de un enfoque comunicativo de la educación lingüística debe partir de la voluntad de encontrar respuestas a interrogantes como éstos: ¿Para qué enseñamos lengua y literatura? ¿Con qué criterios deben seleccionarse los contenidos lingüísticos y literarios? ¿Aprenden de veras los alumnos lo que les enseñamos en las aulas? ¿Qué debe saber (y saber hacer) un alumno o una alumna para desenvolverse de una manera adecuada en los diferentes contextos comunicativos de su vida personal y social?

Si consultamos al profesorado de lengua en la educación primaria y en la educación secundaria, a lingüistas o a especialistas en asuntos pedagógicos sobre la finalidad de la enseñanza escolar de la lengua, veremos cómo unos y otros coincidimos en la idea de que el objetivo esencial de la educación lingüística ha sido, es y quizá deba ser siempre intentar contribuir a la adquisición y al dominio de las destrezas comunicativas más habituales en la vida de las personas (hablar, escuchar, leer, entender y escribir) y por tanto a la mejora de las capacidades comunicativas del alumnado. Nadie niega ya que el objetivo esencial de la educación lingüística es la adquisición y el desarrollo de los conocimientos, las habilidades, las actitudes y las capacidades que nos permiten desenvolvernó en nuestras sociedades de una manera adecuada y competente en las diversas situaciones y contextos comunicativos de la vida cotidiana.

Por esta razón, el aprendizaje lingüístico en las aulas no debe orientarse de forma exclusiva al conocimiento, a menudo efímero, de los aspectos morfológicos o sintácticos de una lengua, sino, que ante todo, debe contribuir al dominio de los usos verbales que las personas utilizan habitualmente como hablantes, oyentes, lectores y escritores de textos de diversa naturaleza e intención. El enfoque formal o prescriptivo de la enseñanza de la lengua partía de la idea de que sólo el conocimiento de las categorías y de las reglas gramaticales de la lengua haría posible la mejora del uso expresivo de las personas, pero, con la extensión de la enseñanza obligatoria en las últimas décadas a alumnos y a alumnas pertenecientes a grupos sociales hasta entonces ajenos a la educación escolar, se ha comprobado que no basta con un saber gramatical que no es sino una caricatura de cierta lingüística aplicada, sino que lo que se precisa es una educación lingüística orientada a la mejora del uso oral y escrito del alumnado.

Esto es algo tan sensato que no hace falta estar a la última en didáctica de la lengua para estar de acuerdo, aunque ya se sabe que el sentido común es el menos común de los sentidos. Por eso Rodolfo Lenz escribió con ironía hace ya casi un siglo (1912): “Si conocer a fondo la gramática fuera condición indispensable para ser artista del lenguaje, poeta, escritor, orador, ¿por qué no son los mejores gramáticos a la vez los más grandes escritores?”. Y, en la misma dirección, escribiría en 1924 el ilustre erudito Américo Castro: "La gramática no sirve para enseñar a hablar y escribir correctamente la lengua propia, lo mismo que el estudio de la fisiología y de la acústica no enseñan a bailar, o que la mecánica no enseña a montar en bicicleta. Esto es de tal vulgaridad que avergüenza tener que escribirlo una y otra vez”.

-En un enfoque comunicativo de la enseñanza de la lengua castellana, ¿cuál es la tarea del docente y cómo puede operar como mediador del cambio?

Hay quien piensa que enseñar lengua en un contexto comunicativo es algo que rebaja la calidad docente y que devalúa el nivel de los contenidos enseñados. Ante tal falacia yo pregunto: ¿Qué es más fácil? ¿Enseñar el adverbio o enseñar a hablar de una manera fluida y adecuada? ¿Enseñar la estructura interna de una oración simple o enseñar a escribir con corrección, coherencia y cohesión? ¿Enseñar la vida y obra de un autor consagrado por la tradición literaria o enseñar a apreciar la expresión literaria y contribuir a formar lectores críticos? La tarea del profesorado en el contexto de un enfoque comunicativo es más compleja ya que para enseñar en esta dirección no

basta con tener una cierta formación lingüística sino que hay que utilizar otros saberes lingüísticos (pragmática, lingüística del texto, semiótica...) y otras metodologías: frente a la clase magistral y a la calificación académica del texto elaborado por un alumno o una alumna, hay que actuar como mediador e intervenir en el proceso de elaboración de los textos orales y escritos con estrategias concretas de ayuda pedagógica.

-En América Latina la transición a un enfoque comunicativo de la enseñanza de la lengua castellana ha sido difícil. La gran mayoría de docentes quiere enseñar lo que ha enseñado siempre (gramática, reglas ortográficas, historia de la literatura). ¿Cómo ha sido la transición en España?

En España también hay una fuerte resistencia, especialmente en los últimos años de la educación secundaria, a esta manera de entender la enseñanza y el aprendizaje de la lengua y de la literatura. El aprendizaje lingüístico aún se orienta de forma exclusiva en algunas aulas al conocimiento, a menudo efímero, de un conjunto de conceptos gramaticales y de hechos literarios cuyo sentido, a los ojos de los alumnos y de las alumnas, comienza y concluye en su utilidad para superar con éxito (o no) la calificación académica de los aprendizajes escolares. ¿Y por qué es así? ¿Es el profesorado de lengua y literatura en España especialmente insensato desde un punto de vista pedagógico? ¿O son otras las razones que nos ayudan a entender esta evidente inadecuación entre lo que se piensa en teoría sobre los objetivos de la educación lingüística y lo que en la práctica se hace en algunas aulas?

En cuanto a los contenidos de los programas de enseñanza de la lengua castellana y literatura (y de los libros de texto que los ilustraban), unos y otros eran casi siempre una larga retahíla de conceptos lingüísticos y de hechos literarios cuya selección se efectuaba teniendo en cuenta las aportaciones de las teorías gramaticales (tradicional, estructural y generativa), del formalismo y estructuralismo literarios y de la historia de la literatura. De esta manera, las clases de lengua y literatura se convierten a menudo en una tupida hojarasca de saberes gramaticales, o en un sendero interminable de hechos literarios en detrimento de otras tareas orientadas a la adquisición y al desarrollo de competencias comunicativas.

-¿Cuáles son los costos de no hacerlo?

Cualquier aprendizaje escolar debe ser significativo y funcional, es decir, debe tener sentido para quien lo aprende y debe ser útil más allá del ámbito escolar. En el caso de la enseñanza de la lengua, el alumnado tiene que entender que lo que se le enseña le va a ser útil en su vida personal y social (y no sólo a la hora de aprobar la materia al finalizar el curso). Y que por tanto tiene que aprender a usar de una manera competente la lengua no porque exista la lingüística o las clases de lengua, sino porque la lengua tiene al ser usada un determinado valor de cambio social, y que, por tanto, puede ser un instrumento de convivencia, de comunicación y de emancipación entre las personas o, por el contrario, una herramienta de manipulación, de opresión y de discriminación. Esa conciencia lingüística sobre el valor de la lengua y de sus usos en las actuales sociedades, es esencial para que cualquier aprendizaje tenga sentido a los ojos del alumnado.

- Escribir es algo más que escribir caligráfica y ortográficamente bien s notorio en nuestro medio docente la sobrevaloración de la ortografía y de la caligrafía en demérito del carácter comunicativo del lenguaje. ¿No hay inconsistencia en esta forma de enseñanza?

La ortografía, no lo olvidemos, tiene un valor social indudable y por eso la corrección ortográfica debe ser enseñada en las clases. Pero, como cualquier otra enseñanza lingüística, esta labor no es exclusiva de la clase de lengua. Sólo si en todas las materias se corrige la ortografía de los escritos escolares será posible que los alumnos y las alumnas le vean sentido, porque si no sólo cuidarán su ortografía cuando escriban para la clase de lengua y eso está condenado de antemano al fracaso. Cuando su calificación en matemáticas o en historia disminuya a consecuencia de la incorrección ortográfica, empezarán a tener en cuenta la idea de que hay que escribir correctamente la lengua propia. Por lo demás, escribir no es sólo evitar los errores ortográficos: un escrito correcto no es necesariamente un buen escrito, mientras que un escrito incorrecto puede ser extraordinario desde un punto de vista comunicativo. Aunar corrección, coherencia e imaginación es la utopía a la que debemos tender.

-El proceso de redacción de un texto es una tarea de constante construcción y reconstrucción. Un profesor promedio tiene que desarrollar este proceso en más o menos en 150 estudiantes con los que se encuentra cada semana (30 por curso) ¿Cuál es su punto de vista al respecto?

Ciertamente intervenir en el proceso de escritura del alumnado es un trabajo notable si se tienen tantos alumnos. Es más fácil corregir de vez en cuando la ortografía del alumnado que estar pendiente de las distintas fases de elaboración de un texto escrito. En cualquier caso, y teniendo en cuenta que el resto de los alumnos también pueden intervenir en el proceso de corrección de los textos, quizá la clave consista en no querer corregirlo todo sino en atender en cada momento a algún aspecto específico (coherencia, cohesión, ortografía...). Daniel Cassany, en su libro *Reparar la escritura* (Graó, 1994), da algunos consejos prácticos para la corrección de los escritos escolares que pueden ser muy útiles: corregir sólo lo que el alumno puede aprender, corregir el texto cuando el alumno aún tiene reciente lo que ha escrito, corregir las versiones previas, dar instrucciones prácticas y concretas, dar instrumentos para la autocorrección, no tener prisa por corregirlo todo, utilizar la corrección como recurso didáctico y no sólo como un pretexto para señalar los defectos de los escritos.

Tomado de:

<http://servicios.educarm.es/templates/portal/ficheros/websDinamicas/154/I.1.lomas.pdf>

❖ **Mesa 2. A leer se aprende leyendo**

Esta mesa de trabajo tiene como propósito presentar una estrategia didáctica para implementar con estudiantes enfocada en mejorar el lenguaje verbal escrito, abordando el desarrollo de habilidades fonéticas, el análisis de palabras y estrategias de comprensión.

ESTRATEGIA DE LECTURA COMPARTIDA

La lectura compartida es una acción didáctica, que permite focalizar el trabajo tanto en aspecto de decodificación, como de desarrollo de vocabulario y comprensión. Favorece en los estudiantes la asimilación de aspectos del lenguaje escrito, tales como la progresión de izquierda a derecha con que leemos, las convenciones gramáticas o ortográficas. Esta técnica puede emplearse para apoyar a los lectores más avanzados y a través de ella el maestro puede enfocarse en la comprensión, vocabulario y en habilidades más complejas del proceso lector.

Pasos 1: Identifique un propósito y elija una lectura que apoye este objetivo. Por ejemplo si la clase se trata de los sonidos iniciales de las palabras, podría leerse un poema que subraye estos sonidos.

Paso 2: Asegúrese que los niños se sienten de manera que todos puedan ver el texto.

Paso 3: haga una presentación de la lectura compartida, que incluya una conversación acerca del contenido de la historia, vocabulario y cualquier concepto o habilidad que usted crea hará la lectura más exitosa.

Paso 4: Lea junto a los niños la lectura compartida. Con los lectores iniciales, vaya señalando cada palabra seguir según leen; con los más expertos, pueden indiciar cada línea de texto según avanzan.

Paso 5: Relea junto a los niños la lectura compartida, continúa señalando cada palabra o línea de texto. En lecturas posteriores algún niño puede pasar a señalar.

Paso 6: Discuta con los estudiantes acerca del texto, acerca de su significado y la posible intención del autor establezca relaciones con lecturas o actividades realizadas en clase.

Paso 7: Considere no más allá de uno o dos puntos de enseñanza. Si son demasiados causará confusión.

Paso 8: Seleccione lecturas compartidas de diverso géneros literarios

Paso 9: Vuelva sobre las lecturas compartidas en otras oportunidades

Paso 10: Extienda a lectura compartida otras actividades

Tomado de: Acciones didácticas de Lenguaje Todos a Aprender. Ministerio de Educación Nacional. Disponible en: <http://aprende.colombiaaprende.edu.co/es/lenguaje>

❖ **Mesa 3 Escribir mundos posibles**

En esta mesa de trabajo se presentan varias estrategias mnemotécnicas para ejercitar la memoria y aspectos morfosintácticos, estructura de la oración, organizadores textuales entre otros para desarrollar la fluidez verbal y la escritura creativa.

ESTRATEGIA DIDÁCTICA CAJA MÁGICA

En una caja, se colocan juegos de palabras con las siguientes categorías:

- FICHAS AZULES** Adquisición del vocabulario: escribir palabras y campos semánticos que inicien por diferentes letras.
- FICHAS ROJAS** Preguntas de tipo literal: son preguntas que se hace para que los participantes den sus respuestas de forma oral.
- FICHAS VERDES** Anagramas: Escribir palabras con una reorganización de letras para formar una palabra
- FICHAS NARANJAS** Escritura creativa: escribir textos narrativos o poéticos a partir de una propuesta absurda.

Para cada ejercicio se cuenta con un tiempo de 30 a 180 segundos. En cada ficha está el tiempo y el número de palabras que deben escribir. La mayoría de las acciones se solicitan se hagan por escrito. Se propone que el docente haga un solo ejercicio diario, es decir que los estudiantes saquen una sola ficha por clase y al inicio de la misma. Todo ello ayudar a enfocar la atención, desarrollar la fluidez verbal y evoca la información multisensorial. Ejemplo de fichas:

Escribe nombres de barrios localizados en la ciudad (50 palabras en 180 segundos)	Escribe el nombre de deportes (40 palabras en 180 segundos)	Repita varias veces la palabra yemo. ¿De qué color es la clara de huevo?
Escribe el nombre de profesiones u oficios. (50 palabras en 180 segundos)	Escribe el nombre de cosas o elementos que están en el salón (70 palabras en 18° segundos)	Contestar ¿De qué color es el gorro del cheff? ¿De qué color son los zapatos de la



Tomado de: Acciones didácticas de Lenguaje Todos a Aprender. Ministerio de Educación Nacional. Disponible en: <http://aprende.colombiaaprende.edu.co/es/lenguaje>

❖ **Mesa 4 Para facilitar la comprensión textual: antes, durante y después**

En esta mesa se exponen tres momentos para realizar en toda lectura los cuales son antes, durante y después. Cada vez que usted realice lecturas en clase proponga a los estudiantes las siguientes preguntas e instrucciones:

Antes de la lectura:

- ¿para qué vas a leer? ¿De qué se trata el texto?
- Reconocer que tipo de texto es
- Generar ideas previas a partir del título, subtítulo, imágenes, tabla de contenido
- ¿Qué se yo acerca de este texto?
- Qué sé del autor, género?
- Realizar predicciones
- Proponerse un objetivo de la lectura
- Realizar cuatro preguntas previas sobre el texto

Durante la lectura:

- Interrogarse a sí mismo constantemente
- Identificar cuando se comprende y cuando no
- Plantearse preguntas sobre lo que se va leyendo
- Reconstruir el hilo de argumentos o narración etc
- ¿Qué he comprendido hasta el momento?
- Hacer seguimiento al objetivo de aprendizaje

Después de la lectura:

- Constatación de lo que se ha aprendido y de lo que todavía no se sabe
- Determinar cuáles son las ideas principales del texto

- ¿Se cumplió con el objetivo de la lectura?
- Formulación de opiniones sobre lo aprendido
- Hacer preguntas literales, inferenciales y crítico intertextual

Tomado de Estrategias de lectura de Isabel Solé disponible en: <https://media.utp.edu.co/referencias-bibliograficas/uploads/referencias/libro/1142-estrategias-de-lecturapdf-N0aU6-libro.pdf>

❖ **Mesa 5. Desde la cognición hasta la comprensión**

Esta mesa de trabajo tiene como propósito garantizar el reconocimiento de información explícita e implícita en el texto. Para ello se le propone al docente diseñar el dado preguntón y preguntas para los niveles de lectura literal, inferencial y crítico intertextual. Esta actividad se la puede realizar de todos los días, en un espacio de cinco minutos se hacen preguntas a partir de la información que ofrece el texto con el objetivo de abordar con los estudiantes los tres niveles de lectura.

ESTRATEGIA DIDÁCTICA DADO PREGUNTÓN

Para motivar el ejercicio de las preguntas, se hace uso del dado preguntón cada dos caras corresponden a una de lectura así:

- 1 y 2 corresponden a preguntas de nivel literal
- 3 y 4 corresponden a preguntas de nivel inferencial
- 5 y 6 corresponden a preguntas de nivel crítico intertextual

Para ello el docente debe tener claridad en torno a las preguntas que corresponden a cada nivel, garantizando que se aborden los tres niveles. Cada semana el último día de la clase escogerá un texto de diferente tipología el cual ya haya sido abordado en alguna de las clases de la semana y brevemente se hace mención del texto y luego es las mostrará a los niños el dado.

Para motivar el ejercicio y convertirlo en una constante en el aula, se darán puntos extra en clase a los estudiantes. Las respuestas a las preguntas se desarrollaran en un hoja por estudiante, cada hoja marcada con el nombre del estudiante. Para garantizar una apropiación de los niveles de lectura, a partir del segundo mes de clase, los estudiantes plantearan las preguntas en las hojas, las

cuales rotaran por el salón, con la ayuda del dado pregunto, los niños clasificaron las preguntas y darán respuestas a lagunas de ellas.

Se puede variar además la estrategia por grupos para que unos pregunten y manejen el dado y otros respondan según lo leído. Puede unirse de manera transversal para la elaboración de varios dados y ejercicios de comprensión en las clases diferentes a las de lenguaje.

Tomado de: Acciones didácticas de Lenguaje Todos a Aprender. Ministerio de Educación Nacional. Disponible en: <http://aprende.colombiaaprende.edu.co/es/lenguaje>

❖ **Mesa 6. Lenguaje como creación y goce estético**

En este espacio usted se apropiara de algunos juegos basados en las Jitanjáforas para lograr creaciones que proporcionen goce estético y emerge del mundo interior imágenes, sonidos y sentidos hacia la construcción de palabras y significados que le permitan al estudiante la comunicación con el mundo exterior.

Acción didáctica Jitanjáforas

Las jitanjáforas son una composición poética formada por palabras o expresiones carentes de significado y su valor estriba en aspectos fónicos que cobran sentido en relación con el texto en su conjunto. Según Alfonso Reyes son creaciones que no se dirigen a la razón, sino más bien a la sensación y la fantasía. Las palabras no buscan un fin útil, juegan solas. Ejemplo: el diablo liebre, fiebre, notiebre, sepilitiebre, y su comitiva, chiva, estiva.

Los juegos de palabras buscan conectar la emoción de los niños con la creación a partir de ellas, la única condición es el goce de crear palabras que en conjunto puedan tener alguna sonoridad. También buscan la identificación de sonidos y el goce de combinarlos favorece la conciencia fonológica de una manera divertida y creativa. Leer jitanjáforas con los niños es divertido, la lectura y escritura de estas genera creatividad y vínculo afectivo con el lenguaje, acerca a los niños a la creación estética y motiva para abordar el lenguaje poético. Siga las siguientes instrucciones en el salón de clases

Paso 1: Piense en un contexto que le resulte significativo, invente una palabra combinando consonantes y vocales.

Paso 2: escriba la palabra en un lugar visible para todo el grupo, tome todas las palabras de sus compañeros y cada uno las organiza como le parezca mejor suena, puede cambiar las sílabas finales de las palabras, de manera que puedan rimar y al juntarlas ya está creada la jitanjáfora. La única condición es que parezcan bonitas y suenen bien.

Paso 3. Leerlas a los demás compañeros. Iniciar el día con una jitanjáfora despierta el interés por el lenguaje y concentra la atención, se sugiere al inicio de las actividades, como pausas activas y en momentos de lectura grupal para los más pequeños a fin de despertar el interés por los sonidos de las letras y las palabras, además por la organización de estar de manera lúdica, creativa en busca de sonoridad.

Tomado de: Acciones didácticas de Lenguaje Todos a Aprender. Ministerio de Educación Nacional. Disponible en: <http://aprende.colombiaaprende.edu.co/es/lenguaje>

Mesa 7. Gramática en el contexto

La enseñanza de la gramática es importante pero esta debe ser de manera significativa, partiendo de ello se diseñó la mesa temática número siete donde se aborda lo siguiente: uso de conectores de continuidad, condición, oposición y orden para dar coherencia al texto.

Acción Didáctica concurso ortográfico

Para desarrollar esta acción de didáctica se parte del siguiente texto base:

En la colmena el taller de las abejas, todas trabajan formando una sociedad organizada. Pero mientras la reina solo se encarga de poner los huevos, y los machos solo se encargan de fecundar a la reina, las obreras realizan muchos trabajos distintos. Durante su corta vida, que es de cinco o seis semanas en verano, ventilan la colmena con sus alas; pueden las celdas en las que la reina pondrá los huevos; alimentan con el polen a las larvas destinadas a ser obreras y con jalea real a aquellas destinadas a ser reina; almacenan en las celdillas el polen traído por sus compañeras; construyen panales con la cera que ellas mismas segregan; realizan vuelos de orientación; cumplen servicios de guarida en la puerta de la colmena y cosechan néctar y polen en las flores. Para fabricar

la miel, liban del néctar de las flores y lo depositan en el buche. Allí el néctar se transforma en miel, que luego es guardado en as celdillas (grado 5. Cartilla 1. Escuela nueva. M.E.N).

Teniendo en cuenta que hay palabras difíciles de comprender y necesarias para el desarrollo de clase se propone al docente realizar las siguientes acciones didácticas:

Paso 1: Se solicita a los estudiantes que deban traer un diccionario a clase. Por cada uno que no lleve diccionario se pierde un punto.

Paso 2: Se conforman equipos de cuatro participantes

Paso 3: Se lleva una tabla de puntajes según el ejemplo:

GRUPO	DICCIONARIO	PALABRA 1	PALABRA 2	PALABRA 3	SINÓNIMOS	ANTONIMOS	Producción textual	Total

Paso 4 : Se seleccionan las palabras que se deseen reforzar como parte de una temática que se va a desarrollar más adelante (se sugieren tres por sesión): En este caso pueden ser las siguientes de acuerdo con el texto base. Fecundiar, Segregar y libar. El docente dicta una de las palabras de la lista y el p rimer grupo que encuentre cada palabra solicitada obtendrá un punto. Ejemplo:

Primera palabra Segregar

-Definición: tienen un minuto para anotar la definición en el cuaderno de cada palabra.

-Sinónimos: ahora tienen un minuto para encontrar el mayor número de sinónimos.

-Antónimos: ahora tienen un minuto para encontrar el mayor número de antónimos.

Paso 5: Luego los estudiantes deben encontrar el mayor número de palabras sinónimas de la palabra dictada. El grupo que más encuentre palabras tendrá dos puntos estos sinónimos deben ser validados por el grupo.

Paso 6: Los estudiantes luego deben encontrar el mayor número de palabras antónimas de la palabra dictada. El grupo que más encuentre palabras tendrá dos puntos estos antónimos deben ser validados por el grupo.

Paso 7: Redactar una oración compuesta utilizando el conector debido en la siguiente estructura tiempo 5 minutos, cada integrante escribe una oración luego se socializan las oraciones en el grupo y se elige la mejor. Se realizan ajustes y mejoras en la oración elegida. Se nombra un relator que haciendo uso de una lectura fluida la socialice al grupo en general.

	;	
1 Oración conector la palabra segregar	Oración 2 Se usa un antónimo de Segregar	Se usa

Nota: se somete a votación la mejor oración de cada grupo para asignarle 5 puntos. Estrategia de regularidad: el concurso debe realizar por lo menos una vez al mes.

Tomado de: Acciones didácticas de Lenguaje Todos a Aprender. Ministerio de Educación Nacional. Disponible en: <http://aprende.colombiaaprende.edu.co/es/lenguaje>

➤ **Momento 2 Taller Semilla**

Todos los equipos de trabajo pueden proponerse como reto realizar un circuito pedagógico cada mes, para ello cada grupo se responsabiliza de una mesa de trabajo para compartir referentes teóricos o estrategias didácticas.

➤ **Momento 3**

En este momento todos los equipos de trabajo comparten las conclusiones y realizan una plenaria para abordar los temas que más le llamaron la atención del circuito pedagógico.

5.6.3 Taller No. 3 Práctica: el diario del profesor como guía de reconocimiento

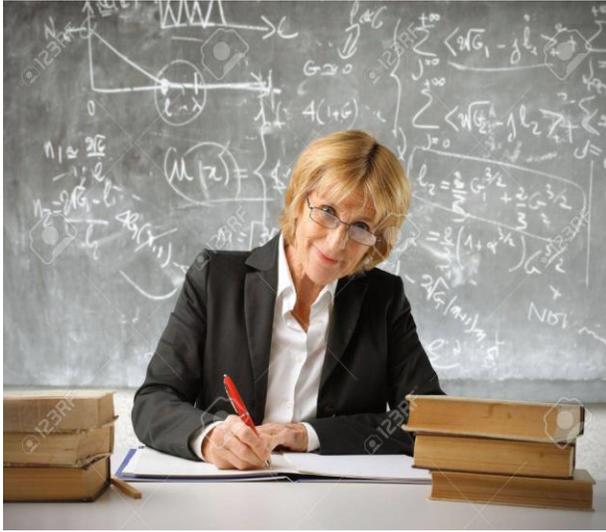


Imagen 3. El diario del profesor. Fuente: 13RF

OBJETIVO

Para continuar con el reconocimiento de las concepciones de lectura y escritura se propone este *taller individual* en el cual los docentes usaran un diario pedagógico donde escribirán sus actitudes, sentimientos y pensamientos que surjan en el desarrollo de la clase, así podrán reconocer diferentes elementos que influyen en el proceso de enseñanza-aprendizaje y tal vez pasan desapercibidos.

➤ **Momento 1**

En este momento el profesor debe proponerse que aspectos quiere registrar en su diario para iniciar puede escribir sobre aquellas áreas, temas o clases donde tiene dificultades en el proceso de enseñanza-aprendizaje, lo importante es registrar el mayor número de elementos, puede ser en el descanso, en sus horas libres o después de la jornada; a continuación se propone un modelo de diario que puede ser modificado de acuerdo a las necesidades y expectativas del docente.

Desarrollo de la clase	Fortalezas	Debilidades	Pensamientos	Sensaciones

➤ **Momento 2**

Después de varios días de registrar en el diario de campo los sucesos de las prácticas de aula, este momento es fundamental porque le permite analizar lo consignado y a partir de ello tomar decisiones entorno con la elección de los materiales didácticos, el diseño de actividades, en relación con conocimientos diversos o propiciar la transformación de sus propias concepciones. Progresivamente esto lo llevara a convertirse en un investigador del aula de clases al tomar conciencia sobre lo que ocurre en ella y buscar caminos para fortalecer los aspectos positivos o superar las debilidades.

De igual manera, el diario del profesor propicia también el desarrollo de los niveles descriptivos, analítico-explicativos y valorativos del proceso de investigación y reflexión. A medida que transcurra el tiempo usted podrá escribir más hechos que le parecían insignificantes y tal vez contengan una información importante frente a la problemática que está atravesando.

5.6.4 Taller No. 4 Transferencia: transformando mis concepciones



Imagen 4. Observación de clases. Fuente: Revista latina

OBJETIVO

Este taller es primordial porque el docente tiene el gran reto de poner en práctica lo aprendido en los talleres precedentes, es de carácter *grupal* ya que se abre las puertas de su salón de clases para ser observado por sus pares; así podrá reconocer que tanto ha transformado sus concepciones o las prácticas de aula.

➤ **Momento 1**

En este momento el trabajo en equipo será fundamental, todos los integrantes realizará la planeación de clase que desean ser observada, posteriormente diseñaran un formato donde se especifique los aspectos que van a tener en cuenta durante el acompañamiento en el aula, desde la perspectiva de estos talleres puede ser actividades de lectura, actividades de escritura e intervención del docente. A continuación se presenta un modelo de acompañamiento en el aula:

Objetivo de la clase:				
Actividades de lectura	Actividades de escritura	Desempeños de los estudiantes	Fortalezas	Oportunidades de mejora

➤ **Momento 2**

Terminada la clase el equipo de trabajo realiza una realimentación al docente acompañado con el fin de reconocer las fortalezas y oportunidades de mejora, además establecen un plan de acción que propugne por el mejoramiento y la transformación de las prácticas de aula.

5.6.5 Taller No. 5 Valoración: Yo soy mi propio taller



Imagen 5. Potencialización. Fuente: Explora.

OBJETIVO

Finalizado los talleres anteriores, es primordial reflexionar sobre los logros obtenidos y determinar que falta mejorar. Por tanto, en este taller a través de una tabla cualitativa el docente podrá identificar en qué nivel se encuentra, que concepciones de lectura y escritura prevalecen y construir un plan de acción para seguir mejorando.

➤ **Momento 1**

A continuación encontrará una tabla cualitativa con tres niveles: inicial, intermedio y avanzado, los cuales contiene diversas concepciones de lectura y escritura, analice cada una de ellas e identifique en qué nivel se encuentra.

Nivel Inicial	Nivel intermedio	Nivel avanzado
Corresponde a la concepción lingüística y normativa de la enseñanza de la lectura y la escritura.	Corresponde a la concepción semántica y pragmática de la enseñanza de la lectura y la escritura.	Corresponde a las concepciones de la lectura y la escritura basadas en el enfoque comunicativo funcional.
<p>Se enseña a decodificar pero no a comprender.</p> <p>No se enseña estrategias de comprensión lectora.</p> <p>Se usa la lectura para evaluar a los estudiantes y no como un proceso independiente que debe ser trabajado.</p> <p>Realiza más correcciones en la manera como los estudiantes decodifican y en la pronunciación.</p>	<p>Aunque enseña a comprender no siempre lo hace y sigue predominando la concepción de la lectura como producto y no como proceso.</p> <p>Aunque enseña algunas estrategias de comprensión lectora no siempre lo hace.</p> <p>Sigue predominando la corrección de aspectos de la decodificación.</p>	<p>Enseña a decodificar y a comprender significativamente a partir de las directrices del enfoque comunicativo.</p> <p>Enseña estrategias de comprensión lectora con el fin de que los estudiantes se vayan apropiando de ellas progresivamente y puedan ser autónomos frente a un texto.</p> <p>Es un mediador de la lectura, transmite gusto y amor por la leer.</p> <p>Realiza preguntas de los niveles literales, inferencial y crítico</p>

Solo realiza preguntas de carácter literal.	A veces realiza preguntas de carácter literal, inferencial y crítico intertextual.	intertextual y enseña a los estudiantes a reconocer cada tipo de pregunta. Enseña a leer en las diferentes áreas del conocimiento.
<p>No realiza procesos de producción textual.</p> <p>Asume la escritura como una tarea y una obligación.</p> <p>En los textos escritos realizados por los estudiantes solo corrige caligrafía y ortografía.</p> <p>No enseña las características de los diferentes tipos de textos para que los estudiantes puedan conocer cuál de ellos pueden utilizar en determinada situación comunicativa.</p>	<p>A veces realiza acompañamiento en la producción textual de sus estudiantes.</p> <p>No siempre asume la escritura como una obligación o una tarea que se debe cumplir.</p> <p>A veces enseña las características de los diferentes tipos de textos para que los estudiantes puedan conocer cual de ellos pueden utilizar determinada situación comunicativa.</p>	<p>Enseña a sus estudiantes a crear planes textuales para la construcción de textos escritos.</p> <p>Asume la escritura como un proceso que los estudiantes deben aprender para responder a las diferentes necesidades comunicativas de la sociedad.</p> <p>Enseña a escribir en las diferentes áreas del conocimiento.</p> <p>Acompaña a los estudiantes en la construcción de los textos escritos.</p>

➤ **Momento 2**

Responda las siguientes preguntas con el fin de potencializar la transformación de las concepciones de lectura y escritura que prevalecen en las prácticas de aula.

Preguntas orientadoras

¿En qué nivel cree que se encuentra? ¿Qué razones lo llevan a seleccionar el nivel?

¿Cuáles cree que son las concepciones de lectura y escritura que prevalecen el día de hoy en sus prácticas de aula? ¿Son las mismas antes de iniciar los talleres?

¿Qué concepciones han cambiado? ¿Cuáles considera que aún debe transformar?

Proponga cinco acciones específicas que le puedan ayudar a lograr un nivel avanzado

a. _____

b. _____

c. _____

d. _____

e. _____

CONCLUSIONES

Las concepciones de Lectura y Escritura de los profesores tienen variaciones cuando se confrontan el decir (discurso), lo que dice hacer (planeaciones de clase) y lo que hace (prácticas de aula). Por tanto, es en las prácticas de aula a través de las acciones pedagógicas y didácticas donde se evidencian las verdaderas concepciones.

En la mayoría de los casos la forma como los profesores aprendieron a leer y a escribir se replica en la enseñanza, la didáctica y las orientaciones que brindan a los estudiantes, por tanto se concluye que una característica de las concepciones es su carácter hereditario y estas se cristalizan cuando no hay reflexión constante y activa de los docentes sobre sus acciones pedagógicas en las clases.

Las capacitaciones dirigidas a los docentes no son garantía de lograr cambios significativos y duraderos en las Instituciones Educativas, para lograrlo se requiere propugnar por la transformación de las concepciones de los profesores a través de planes pedagógicos de seguimiento que contemplen una reflexión constante y activa sobre las prácticas de aula, el diálogo entre pares, observaciones de clases y reconocimiento de las fortalezas y oportunidades de mejora.

Enseñar a decodificar y promover la apropiación de reglas gramaticales no es incorrecto, el problema está en que los docentes solo desarrollan estos aprendizajes, olvidando aspectos fundamentales como enseñar a comprender y a producir textos, habilidades primordiales para responder a las diferentes situaciones comunicativas de la sociedad.

Generar en el aula de clases procesos significativos de lectura y escritura que permitan el desarrollo de competencias requiere docentes que sean grandes lectores y productores de textos; pero principalmente que disfruten realizando estas actividades, estos aspectos son fundamentales

para enganchar a los estudiantes en el fascinante mundo de la lectura y así mismo puedan producir textos con el fin de responder a las diferentes necesidades comunicativas.

A pesar de presentarse grandes avances en los estudios lingüísticos, estos no se ven reflejados en el sistema educativo, porque se imponen sin hacer seguimiento a la apropiación y consolidación en las prácticas de aula. Ejemplo de ello es que hoy se siga concibiendo que escribir es un don, leer decodificar y enseñar a comprender entregar textos a los estudiantes para que respondan unas preguntas.

Las concepciones de lectura y escritura de los profesores influyen en el aprendizaje de los estudiantes en consecuencia pueden replicarse en diferentes escenarios, es por esto que el día de hoy los procesos educativos exigen urgentemente generar ambientes para la transformación de las concepciones y poder formar individuos capaces de pensarse a sí mismo como sujetos transformadores de la realidad.

La concepción de lectura y escritura que más prevalece en los docentes es asumirlas como una tarea, obligación o castigo, esta concepción es el resultado de la educación de antaño donde se enseñaba a leer y a escribir bajo amenazas y temor, esto dejó secuelas en las personas que aprendieron así y replican algunas de estas concepciones en su enseñanza.

RECOMENDACIONES

Indagar sobre las concepciones de lectura y escritura de los profesores del grado quinto de la Institución Educativa Pío XII permitió descubrir diferentes elementos que son necesarios tener en cuenta para superar la problemática identificada. Siendo así, a continuación realizamos las siguientes recomendaciones:

Crear comunidades de aprendizaje conformadas por docentes y los directivos con el fin de dialogar constantemente sobre cómo transformar las acciones pedagógicas y didácticas, a su vez, analizar las actividades diseñadas y su impacto en el aprendizaje de los estudiantes y estudiar diferentes referentes teóricos para fortalecer el saber disciplinar de todos los integrantes.

Implementar como política institucional la observación de clases y el acompañamiento de aula, este puede ser realizado por los directivos docentes o por colegas que identifiquen las fortalezas y los aspectos por mejorar, para ello se recomienda tres frases: 1. Realimentación de la planeación de clases 2. Observación de clases. 3. Realimentación de lo observado en la clase.

Desarrollar un plan lector que no solo involucre a estudiantes sino a padres de familia, directivos y docentes con el fin de propiciar el gusto y el hábito por la lectura esto con el fin de impactar en el aprendizaje de los alumnos, posiblemente al ver a sus profesores leyendo se convertirá en un ejemplo que querrán imitar.

Vincular el enfoque comunicativo funcional en todas las áreas del plan de estudio pero haciendo seguimiento constante a su implementación tanto en la planeación de clases como en las prácticas de aula, aquí la comunidad de aprendizaje desempeñara un papel fundamental para solucionar las diferentes inquietudes, obstáculos o barreras que puedan presentarse en la apropiación de este enfoque.

BIBLIOGRAFÍA

ÁLVAREZ, C. (2008). La etnografía como modelo de investigación en educación. Disponible en: http://www.ugr.es/~pwlac/G24_10Carmen_Alvarez_Alvarez.pdf

ÁLVAREZ, T. (2001). Las ciencias del lenguaje y su transposición en el marco de la didáctica de la lengua. Disponible en: https://www.torrossa.com/digital/toc/2012/2523046_TOC.pdf

BERNSTEIN, B. (1988). *Clase, códigos y control. Vol. II. Hacia una teoría de las transmisiones educativas*. London: Routledge & Kegan Paul.

BOMBINI, G. (2006). Reinventar la enseñanza de la lengua y la literatura. Buenos Aires: Libros de Zorzal.

CAMPS, A. (2012). Didáctica de la lengua y la literatura. Revista Iberoamericana de educación. Monográfico No. 59. Disponible en: <http://www.rieoei.org/RIE59.pdf>

_____. (2001). El aula como espacio de investigación y reflexión. Investigaciones en didáctica de la lengua. Volumen 162Grao. Barcelona.

CÁRDENAS, A. (1999). El enfoque semántico comunicativo: bases y proyecciones. Manizales: Revista Enunicación No. 3.

CASSANY, D. (2010). La cocina de la escritura. Barcelona: Anagrama.

_____. (1996). Reparar la escritura. Barcelona: Gra 200, (7 ed.).

_____. (1999). Construir la escritura. Barcelona: Paidós.

CASTAÑO, A. (2014). Prácticas de escritura en el aula. Orientaciones didácticas para docentes. Bogotá: serie Río de letras. Manuales y cartilla PNLE.

CASTORIADIS, C. (1991). El imaginario social instituyente. Disponible en: <http://www.ubiobio.cl/miweb/webfile/media/267/Castoriadis%20Cornelius%20%20El%20Imaginario%20Social%20Instituyente.pdf>

COLOMER, T. (1996). Enseñar a leer, enseñar a comprender. Barcelona: España: Celeste.

CONDEMARÍN, M y MEDINA, A. (2000). Evaluación de los aprendizajes un medio para mejorar las competencias lingüísticas y comunicativas. Disponible en: http://www.datoanuncios.org/images/Evaluacion_Apredizajes.pdf

CORREA R y RAMÍREZ, E. (2010). Influencia de las concepciones de lectura de los docentes en el desarrollo del proceso de comprensión lectora de los estudiantes (tesis de postgrado). Universidad Surcolombiana, Neiva, Colombia.

CONGRESO DE LA REPÚBLICA. (1991) Constitución Política de Colombia. Bogotá: Gaceta del congreso.

DE ZUBIRIA, J. (2014). Como diseñar un currículo por competencias. Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio segunda edición.

DURKHEIM, E. (1990) Educación y pedagogía ensayos y controversias. En: I. Castaño y G. Cataño (trad.). Bogotá: Procesos Editoriales Icfes.

FERREIRO, E. (1997). Alfabetización: teoría y práctica. México: Siglo XXI.

GADAMER, H. (1993). Verdad y Método I. Disponible en: <http://www.sigueme.es/libros/verdad-y-metodo-i.html>

GALEANO, E. (2007). Estrategia de investigación social cualitativa. El giro de la mirada. Medellín: La carreta editores.

_____. (2003). El libro de los abrazos. Uruguay: Siglo XXI.

GARCÍA MÁRQUEZ, G. (2002). Vivir para contarla. Bogotá: Grupo Editorial Norma.

GIROUX, H. (1999). Pedagogía crítica como proyecto de profecía ejemplar: cultura y política en el nuevo milenio. Barcelona: Graó.

GOETZ, J. (1988). La investigación etnográfica y la reconstrucción crítica en educación. Madrid: Morata.

GÓMEZ, M. (2009) Transformación de concepciones y prácticas educativas en docentes del área de español (tesis de postgrado). Universidad de los Andes, Bogotá, Colombia.

GRUPO IRES. (1997) Conocimiento profesional y epistemología de los profesores I: teoría, métodos e instrumentos. Madrid: Revista Investigación didáctica No. 15, enero.

_____. (1998) Conocimiento profesional y epistemología de los profesores II: estudios empíricos y conclusiones. Madrid: Revista Investigación didáctica No. 16, febrero.

GUTIÉRRES, Y. (2014) Concepciones y prácticas sobre la oralidad en la educación media colombiana (tesis doctoral). Universidad Distrital Francisco José de Caldas, Manizales, Colombia.

GUBER, R. (2011). La entografía. Método, campo y reflexividad. Buenos Aires: Silgo XII editores.

HERNÁNDEZ, C. (2012). Las concepciones de los docentes de primaria sobre la lescritura y su enseñanza (tesis de postgrado). Universidad Distrital Francisco José de Caldas, Manizales, Colombia.

HOLZWARTH, M. (2007). Los docentes como mediadores de lectura. Disponible en: http://servicios.abc.gov.ar/docentes/capacitaciondocente/laescuelaleemas/mediadores_lectura.pdf

IRIARTE, A. (2008). Concepciones de los maestros sobre la creatividad y su enseñanza. Psicología desde el Caribe. (22), 2-27.

JOSETTE, J. (2004). Formar niños lectores y productores de textos propuesta de una problemática didáctica intregada. Disponible en: http://www.lecturayvida.fahce.unlp.edu.ar/numeros/a12n4/12_04_Jolibert.pdf

LARROSA, J. (2003). La experiencia de la lectura: estudios sobre literatura y formación. México: Fondo de Cultura Económico.

LEÓN, J.(2003) Conocimiento y discurso. Claves para inferir y comprender. Madrid: Pirámide, 2003.

LERNER, D. (2001). Leer y escribir en la escuela: lo real, lo posible y lo necesario. México: Fondo de cultura Económica.

_____. (2003) Leer y escribir en la escuela. Disponible en: <http://formacion.sigeyucatan.gob.mx/formacion/materiales/4/6/d2/p2/2.%20Leer.y.escribir.en.la.escuela%20Lerner.pdf>

LITWIN, E. (2001). Las configuraciones didácticas. Una nueva agenda para la enseñanza superior. Argentina: Paidós Educador. Cap.5. pág 97.

LLINARES, S. (1991). La formación de profesores de matemáticas. Sevilla: GID. Universidad de Sevilla.

LOAIZA, N y URIBE, P. (2016). De concepciones y otros espejos: Prácticas y saberes en la enseñanza de la lengua castellana en la básica primaria (tesis postgrado). Universidad de Antioquia, Medellín, Colombia.

LOMAS, C. (2002). Enseñar Lengua. En: C. Lomas y A. Osoro (Comp.). El enfoque comunicativo de la enseñanza de la lengua (pp. 17-30). España: Paidós.

LONDOÑO, P. (2015). La producción de conocimientos en los programas de posgrado de la Universidad de Nariño: Maestrías en educación y Docencia Universitaria (tesis doctoral inédita). Universidad de Nariño, Pasto, Colombia.

MALLART, J. (2001). Didáctica, concepto, objeto y finalidad. Disponible en: <http://www.xtec.cat/~tperulle/act0696/notesUned/tema1.pdf>

MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL. (1998) Español y literatura, marco general propuesta de programa curricular. Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio.

_____. (2016). Informe por colegios. Disponible en: <http://aprende.colombiaaprende.edu.co/es/informes>

_____. (1998) Lineamientos curriculares del área de Lengua Castellana. Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio.

_____. (2006) Estándares Curriculares del área de Lengua Castellana. Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio.

_____. (2013). Sistema Colombiano de educadores y lineamientos de política. Bogotá: Imprenta Nacional de Colombia.

_____. (2015). Guía 3 para directivos docentes –ciclo 2- prácticas de aula. Disponible en: http://aprende.colombiaaprende.edu.co/sites/default/files/Guia%203_%20Ciclo%202_v4.pdf

MORALES, A. (1999) Concepciones teóricas sobre lectura y escritura y su aprendizaje: estudio con dos docentes de primera etapa de Educación Básica (tesis magistral). Universidad de los Andes, Caracas, Venezuela.

MORIN, E. (1994) Los siete saberes necesarios para la educación del futuro. Traducción de Mercedes Vallejo-Gómez. París: Santillana, Unesco.

ORTEGA Y GASSET, J. (2001). Ideas y creencias, en obras completas, (5). Alianza Editorial.

PAJARES, M. (1992). Creencias de los docentes y la investigación educativa. Revista de investigación educativa. (62), No 3, p. 307-332.

PIMIENTO, M. (2012) Las concepciones de los docentes sobre competencias en lectura y escritura en la formación de los estudiantes en áreas diferentes a Lengua Castellana (tesis magistral). Universidad Tecnológica de Pereira, Colombia.

PLAN NACIONAL DECENAL DE EDUCACIÓN 2006-2016. Pacto social por la educación. Recuperado de <http://plandecenal.edu.co/html/1726/w3-channel.html>

PLATÓN. (1991). Obras completas. Mexico: Fondo de cultura económica.

PRIETO, M. (2004). La práctica pedagógica en el aula, un análisis crítico. Revista Educación y Pedagogía No. 4.

PORLÁN, R. (1998). El maestro como investigador en el aula. Investigar para conocer, conocer para enseñar. Cero en Conducta, pp. 80-90.

_____. (2001). Constructivismo y escuela. Sevilla: Díada editora.

_____.(1997). Teoría del conocimiento, teoría de la enseñanza y desarrollo profesional. Las concepciones epistemológicas de los profesores (Tesis doctoral). Sevilla: Universidad de Sevilla.

POZO, J. (1996). Aprendices y Maestros. Madrid: Alianza Editorial.

POZO, J, SCHEUER, N, MATEOS, M, Y PÉREZ E. (2006). Las teorías implícitas sobre el aprendizaje y la enseñanza. Madrid: Grao (p. 95-132).

QUINTAR, E. (2008). Didáctica no parametral. Disponible en: <http://biblioteca.clacso.edu.ar/Colombia/alianza-cindeumz/20130709115732/TFabiolaLoaiza.pdf>

RAMÍREZ, R. (2008) La pedagogía crítica, una manera ética de generar procesos educativos. Bogotá: Revista folios Universidad Pedagógica Nacional No. 28 segundo semestre.

_____. (2009). Escribir, escritura y pedagogía. Ponencia I congreso internacional de pedagogía, currículo e historia de la educación. Universidad de Nariño, Pasto, Colombia.

_____. (2010) Didácticas de la Lengua y de la Argumentación Escrita. Pasto: Facultad de educación, Universidad de Nariño.

_____. (2013). Lector, leer, lectura y pedagogía. Seminario de producción de textos científicos doctorado Rude Colombia. Univerisdad de Nariño, Pasto, Colombia.

RESTREPO, M. Y CAMPO R. (2002). La docencia como práctica. El concepto, un estilo, un modelo. Educación y Pedagogía. Universidad Javeriana.

RODRÍGUEZ, A. (2001). ¿Qué es la filosofía? La filosofía como arte de los encuentros. Cali: Fundación filosofía y ciudad Universidad del Valle.

RODRÍGUEZ, J. (2015). Conversación interminable con Silvio Sánchez Fajardo. Pasto: Graficolor Pasto sas.

RODRIGUEZ, M, y JAIMES, G. (1999) El enfoque semántico comunicativo en la enseñanza de la lengua materna: balance y perspectivas. Manizales: Revista Enunciación No. 3, abril. Disponible en: <https://revistas.udistrital.edu.co/ojs/index.php/enunc/article/view/2422/3347>

ROSA, L. (2001). El constructivismo desde su aplicación en el Nivel Básico de Educación Dominicana: un estudio a partir de las actitudes del profesorado. Disponible en: <http://repositorio.uned.ac.cr/reuned/bitstream/120809/989/1/El%20constructivismo%20desde%20osu%20aplicacion%20en%20el%20nivel%20basico%20.pdf>

ROTSTEIN, B, Y BOLLASINA, V. (2010) Concepciones y prácticas acerca de la escritura vigentes en docentes de nivel medio de la ciudad de Buenos Aires (tesis magistral). Universidad abierta Interamericana, Buenos Aires, Argentina.

SAINT-EXUPÉRY, A. (2001) El principito. Disponible en: <http://www.agirregabiria.net/g/sylvainaitor/principito.pdf>

SANCHEZ, C. (2014). Prácticas de lectura en el aula. Orientaciones didácticas para docentes. Bogotá: serie Río de letras. Manuales y cartilla PNLE

SÁNCHEZ, S. (2008). Carta en el umbral No, 15. Universidad de Nariño. Pasto, agosto 1 de 2008, p.2.

SAVATER, F. (1997). El valor de educar. Barcelona: Ariel.

SHULMAN, L. (1986). El conocimiento didáctico del contenido. Disponible en: <http://aprende.colombiaaprende.edu.co/es/node/91053>

SOLÉ, I. (1994) Estrategias de lectura. Madrid: Graó editorial.

TAPIA, R. (1997) Concepciones docentes sobre la escritura en primer año de Educación Básica (tesis magistral). Universidad Católica, Santiago de Chile.

Taylor, S. y BOGDAN, R. (2000). Introducción a los métodos cualitativos. México: Paidós.

TORRES, J y GIRON, M. (1996). Didáctica general. Disponible en: <http://histpedagogia.blogspot.com.co/2012/07/didactica-general-la-didactica.html>

TUSÓN, A. y LOMAS C. (1992). Fundamentos para una enseñanza comunicativa del Lenguaje. Disponible en: <http://grupsderecerca.uab.cat/greip/es/content/publicaciones-amparo-tus%C3%B3n>

UNESCO. (2016). Informe terce. Disponible en:
<http://unesdoc.unesco.org/images/0024/002435/243532S.pdf>

VIAL, M y CAPARROS N. (2007) citado por Maureira F: estrategia de acompañamiento a establecimientos educativos vulnerables. Cuaderno 4, 2008. Disponible en:
www.uahurtado.cl/mailling/cuadernos.../ analisiscontingencia.pdf

ZAMBRANO, M. (1995) La vocación del maestro. Madrid: Ágora.

ZEMELMAN, H. (2006). El conocimiento como Desafío Posible. Mexico D.F. México: Editorial Instituto Politécnico Nacional.

ANEXOS

ANEXO A. Permisos para realizar la investigación



Universidad de Nariño
MAESTRÍA EN DIDÁCTICA DE LA LENGUA
Y LA LITERATURA ESPAÑOLAS

FEMD 047



San Juan de Pasto, 29 de agosto de 2017.

Rector:
JAMES MEZA SEVILLANO
Institución Educativa Pio XII de Mocoa
Putumayo

V.Bo

Cordial saludo

Considerando que, la maestrante **ROSA ANNABELLI ALVARADO CHAVEZ** identificada con cédula de ciudadanía 1.1.120.216.647, es estudiantes de la Maestría en Didáctica de la Lengua y la Literatura Españolas, cuarto semestre, II Promoción, le solicito muy respetuosamente se le permita realizar la aplicación del trabajo de investigación titulado: **"ECOS Y VOCES INVISIBLES: CONCEPCIONES Y PRACTICAS ACERCA DE LA LECTURA Y LA ESCRITURA DE LOS PROFESORES DE PRIMARIA DE LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA PIO XII DE MOCO A PUTUMAYO"**

Es importante señalar que, el proyecto de investigación antes señalado le brinda enriquecimiento a la Institución y por lo tanto, tendrá un impacto positivo en el mejoramiento de la calidad educativa.

Le agradezco su atención y colaboración,

Atentamente,

ROBERTO RAMÍREZ BRAVO
Coordinador Maestría en Didáctica de la Lengua y la Literatura Españolas

Eliboró: Diana Quinzó E

Universidad de Nariño Sede Panamericana - Carrera 33 No. 5 - 121 - Bloque 2
Tel. 7 22 6773 Ext. 107 - Línea gratuita 018000957071 - mdidactica@udenar.edu.co
www.udenar.edu.co - San Juan de Pasto - Nariño - Colombia





UNIVERSIDAD DE NARIÑO

FACULTAD DE EDUCACIÓN

MAESTRÍA EN DIDÁCTICA DE LA LENGUA Y LA LITERATURA ESPAÑOLAS

CONSENTIMIENTO INFORMADO

YO _____, mayor de edad, identificado (a) con cédula de ciudadanía No. _____ de _____ en uso de mis facultades, autorizo a la investigadora Rosa Annabelli Alvarado Chavez estudiante de segundo semestre de la Maestría en Didáctica de la Lengua y la Literatura Españolas de la Universidad de Nariño para que use la información suministrada en la entrevista en profundidad, el análisis documental y en las observaciones de clase con el fin de ser objeto de estudio en la investigación que adelanta titulada: Voces y Ecos invisibles: Concepciones y prácticas de lectura y escritura de los profesores del grado quinto de la Institución Educativa Pío XII.

Declaro que participo de este proceso autónoma y voluntariamente como conocedor (a) de la finalidad de la investigación y a sabiendas que la información que suministre y mi identidad seran totalmente confidenciales y no me causaran riesgo alguno.

Firma: _____

Cargo: _____

Fecha: _____

UNIVERSIDAD DE NARIÑO
FACULTAD DE EDUCACIÓN
MAESTRÍA EN DIDÁCTICA DE LA LENGUA Y LA LITERATURA ESPAÑOLAS

**AUTORIZACIÓN DE PADRES DE FAMILIA PARA EL USO DE FOTOGRAFÍAS
DE LOS ESTUDIANTES DEL GRADO QUINTO**

YO _____, mayor de edad, identificado (a) con cédula de ciudadanía No. _____ de _____ en uso de mis facultades, autorizo a la investigadora Rosa Annabelli Alvarado Chavez estudiante de segundo semestre de la Maestría en Didáctica de la Lengua y la Literatura Españolas de la Universidad de Nariño para que use fotografías de mi hijo tomadas en las observaciones de clase con el fin de ser objeto de estudio en la investigación que adelanta titulada: Voces y Ecos invisibles: Concepciones y prácticas de lectura y escritura de los profesores del grado quinto de la Institución Educativa Pío XII.

Atentamente:

Padre/madre/acudiente

C.C

Fecha

ANEXO B. Guión entrevista en profundidad

Universidad de Nariño
Maestría en didáctica de la Lengua y la literatura españolas

Instrumento de recolección de información #1: Entrevista en profundidad

- **Objetivo específico:** Identificar las concepciones sobre la enseñanza de la lectura y la escritura de los profesores del grado quinto de la Institución Educativa Pio XII.

TEMA	SUBTEMA
Saber experiencial	1. Características Contextuales: edad, formación, años de trabajo en el magisterio, tiempo en la Institución Educativa, Pio XII, frecuencia de años en el grado quinto. 2. Aprendizaje de la lectura y la escritura.
Saber Disciplinar	1. Conceptualización y sentido de la lectura. 2. Conceptualización y sentido de la escritura. 3. Enseñanza de la lectura y la escritura
Saber Didáctico	1. Porque enseña a leer y a escribir 2. Como enseña a leer y a escribir 3. Para que enseña a leer y a escribir.
Valoración de la lectura y la escritura.	1. Gusto por la lectura y la escritura 2. Importancia de la lectura y la escritura 3. Utilidad de la lectura y la escritura
Obstáculos	1. Las posibles causas, obstáculos o dificultades que influyen en la problemática de la lectura y la escritura en la institución.

ANEXO C. Rubrica de análisis documental

Universidad de Nariño
Maestría en didáctica de la lengua y la literatura españolas

Instrumento de recolección de información # 2: Rubrica de análisis documental

- **Objetivo Específico:**

TIPO DE DOCUMENTO	OBJETIVO	MARCO DE REFERENCIA	ACTIVIDADES DE LECTURA	ACTIVIDADES DE ESCRITURA	EVALUACIÓN

ANEXO D. Rejilla de observación de clases

Universidad de Nariño
Maestría en didáctica de la Lengua y la literatura españolas

Instrumento de recolección de información # 3: Rejilla Observación de clases

- **Objetivo:** Identificar las concepciones de lectura y escritura en el desarrollo de la clase.

-Fecha: -Grado: -Sede: -Jornada: -Área: -Tiempo de observación:	
FASE PREVIA A LA CLASE	
En esta fase se realiza un diálogo con el profesor con el fin de conocer la planeación de la clase y las actividades de lectura y escritura.	
OBJETIVO DE LA LECTURA	
OBJETIVO DE LA ESCRITURA	
RESULTADOS ESPERADOS	
FASE DE OBSERVACIÓN	
INTERVENCIÓN DEL DOCENTE	

<p>ENSEÑANZA DE LA LECTURA</p>	
<p>ENSEÑANZA DE LA ESCRITURA</p>	
<p>EVALUACIÓN</p>	

ANEXO E. Aspectos administrativos

Cronograma

Proceso de investigación	Fecha
Consolidación del proyecto	Enero-2017
Presentación del proyecto	Abril-2017
Ajustes del proyecto	Junio-2017
Aplicación de instrumentos	Agosto-Septiembre-October 2017
Análisis de Información	Noviembre-Diciembre-2017
Elaboración de la propuesta	Enero2018
Elaboración informe final	Febrero-Marzo 2018

Presupuesto

INGRESOS		EGRESOS	
Recursos propios	\$5.000.000	-Libros y papeleria	2.000.000
		-Material didáctico	2.000.000
		-Transcripción	500.000
		-Documentos	300.000
		-Transporte	200.000
		-Otros gastos	200.000
Total ingresos	\$5.000.000	Total Egresos	5.200.000