



**UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA**

1803

Facultad de Educación

**DE CONCEPCIONES Y OTROS ESPEJOS: PRÁCTICAS Y SABERES EN LA
ENSEÑANZA DE LA LENGUA CASTELLANA EN LA BÁSICA PRIMARIA**

Trabajo de grado presentado como requisito para optar al título de Magíster en Educación

**NORA ELENA LOAIZA TABARES
PIEDAD CECILIA URIBE GONZÁLEZ**

Estudiantes

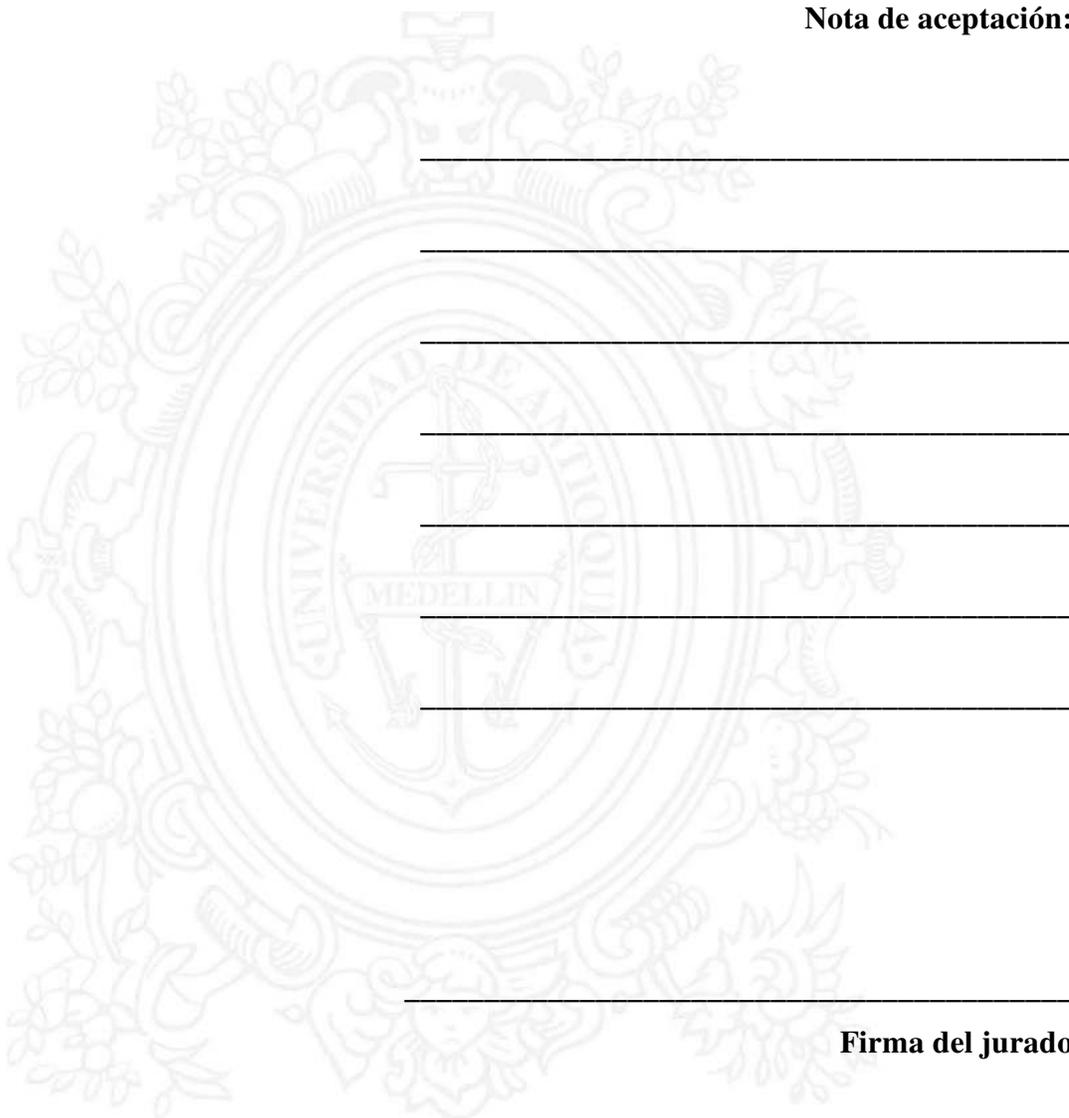
DIELA BIBIANA BETANCUR VALENCIA, Mg.

Asesora

**MAESTRÍA EN EDUCACIÓN
FACULTAD DE EDUCACIÓN
UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA
SECCIONAL ORIENTE**

2016

Nota de aceptación:



Firma del jurado

UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA

Firma del jurado

1 8 0 3
Medellín, Mayo de 2016

TABLA DE CONTENIDO

PRESENTACIÓN.....6

PREOCUPACIONES DE ALICIA POR COMPRENDER LO QUE HAY EN LA CASA QUE SE REFLEJA EN EL ESPEJO: CONSTRUCCIÓN DEL PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN.....8

Antecedentes legales: Recorrido por la política educativa colombiana.....10

Antecedentes investigativos: Las voces que Alicia encuentra en su camino.....20

Un lugar para nuestra investigación: Reconociendo el lugar donde se teje esta historia.....31

Fundación Celia Duque de Duque: El cuarto en el que Alicia se encuentra de cara al espejo.....34

La razón de ser de nuestra investigación: El por qué y para qué cruzar el espejo.....35

CAMINO PARA CRUZAR AL OTRO LADO DEL ESPEJO: RECORRIDO POR EL ENFOQUE, LA METODOLOGÍA Y LAS ESTRATEGIAS DE INVESTIGACIÓN.....41

Estudio de caso: Una posibilidad para comprender lo que se ve a través del espejo.....44

Nuestras colaboradoras: Apropósito de los acompañantes de Alicia.....45

Estrategias de investigación: Una lupa para visibilizar el pensar y el hacer del maestro.....46

EN EL TABLERO DE LA INVESTIGACIÓN: LAS CONCEPCIONES Y LAS PRÁCTICAS DE ENSEÑANZA.....52

Acerca de las concepciones: entre las claridades del mundo consciente y el terreno oscuro del pensamiento inconsciente.....53

Acerca de las prácticas de enseñanza: Un hacer que visibiliza las concepciones del maestro en el mundo del aula.....61

Concepciones en relación con las prácticas de enseñanza del área de Lengua Castellana.....66

1 8 0 3

**ALICIA ENTRE EXPLICACIONES, COMPRENSIONES E INTERPRETACIONES:
ANÁLISIS DE INFORMACIÓN.....71**

Tejiendo nuestros sueños percibiendo el aroma de las flores.....72
Los movimientos de Alicia para llevar a buen término la partida de ajedrez.....78
Cada ficha del ajedrez, una posibilidad para avanzar en la partida.91
Cada movimiento de Alicia: Un encuentro entre lo ideal y real.....97
A modo de cierre: El sentir de Alicia después de cruzar el espejo.....102

REFERENTES BIBLIOGRÁFICOS.....106

ÍNDICE DE ILUSTRACIONES

Ilustración 1: Formas de nombrar el área desde la política educativa.....11
Ilustración 2: Enfoques para la enseñanza de la Lengua Castellana en Colombia.....19
Ilustración 3: Mapa de ubicación geográfica municipio de Abejorral.....31
Ilustración 4: Fotografía planta física Institución Educativa Fundación Celia Duque de Duque.....34
Ilustración 5: Objetivos de la investigación.....38
ilustración 6: Pregunta de investigación39
Ilustración 7: Ruta metodológica.....42
Ilustración 8: Resumen estrategias de investigación.....51
Ilustración 9: Fotografías de los cuadernos de los estudiantes.....81
Ilustración 10. Fotografías del plan de área y planeaciones de Margarita y Violeta.....92
Ilustración 11. Fotografía del libro de texto.....94

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1. Concepciones de lectura y escritura.....101

1 8 0 3

AGRADECIMIENTOS

*A nuestra asesora, Diela Bibiana Betancur Valencia,
quien generosamente entregó sus saberes,
y nos acompañó en el viaje que un día decidimos emprender.*

*A las docentes de la Institución Educativa Fundación Celia Duque de Duque
quienes con sus aportes hicieron posible
comprender nuestro hacer, mirarnos a través del espejo.*

*A todos los docentes de la Maestría,
quienes desde los diferentes seminarios
aportaron a nuestro trabajo de investigación.*

*A nuestras familias,
por regalarnos el tiempo para pensarnos profesionalmente.*

*A Dios,
por permitarnos vivir esta experiencia.*

UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA
1 8 0 3

PRESENTACIÓN

Mientras juega con su gato, Alicia se inquieta por explorar el mundo que encierra el otro lado del espejo de su casa, grande es su sorpresa cuando se da cuenta que puede cruzarlo y descubrir de primera mano lo que ahí ocurre; al hacerlo se encuentra en un mundo de fantasía poblado por seres maravillosos, aunque un tanto extraños. Al atravesar el espejo, Alicia se encuentra con un mundo en forma de ajedrez; ella es un peón blanco que juega una gran partida donde conoce a los habitantes de ese mundo, sus movimientos, sus pensamientos. En el juego de ajedrez, Alicia avanza cautelosamente casilla a casilla y de posiciones hasta que llega a ser Reina, momento en el cual termina la partida y ella despierta de su sueño.

Tal y como este personaje principal de la novela *Alicia a través del espejo* de Lewis Carroll publicada por primera vez en 1871, dos maestras y a la vez estudiantes de la Maestría en Educación desde la línea de Enseñanza de la Lengua y la Literatura, decidimos jugar nuestra propia partida de ajedrez, partida que se centró en comprender algunas concepciones que configuran las prácticas de enseñanza del área de Lengua Castellana de tres maestras de primaria que no tienen formación en el área. Para lograr dicho propósito avanzamos casilla a casilla, cual tablero de ajedrez, en el proceso investigativo, enfrentando obstáculos, temores, desaciertos, pero también descubriendo y viviendo los aprendizajes que supone este trayecto. Las dificultades para avanzar en cada casilla y los aprendizajes que nos quedaron, nos ayudaron a reconocernos como maestras: ese fue nuestro triunfo, la corona de reina que logró Alicia.

Esta aventura la consolidamos en este informe de investigación, al que titulamos ***De concepciones y otros espejos: prácticas y saberes en la enseñanza de la Lengua Castellana en la Básica Primaria*** inscrita en la orientación interpretativa- comprensiva de las ciencias sociales. Para ello, elegimos unas rutas conceptuales y metodológicas que logramos desarrollar en cuatro capítulos.

En el primer capítulo presentamos el camino recorrido para construir la situación problemática, que plantea los elementos que guían y dan razón de la realidad a investigar, así como algunos trayectos de orden legal e investigativo relacionados con concepciones y prácticas de enseñanza

de la Lengua Castellana en el contexto internacional y nacional. Finalizamos este capítulo visibilizando el contexto en el que nos situamos para llevar a cabo el estudio, a saber, la Fundación Celia Duque de Duque del municipio de Abejorral; la pregunta que orienta nuestra investigación y los propósitos de la misma.

El segundo capítulo esboza la ruta y la posición metodológica que adopta la investigación desde las concepciones del enfoque epistemológico cualitativo. En diálogo con este paradigma, adoptamos el estudio de caso como la metodología de investigación que orientó el desarrollo del trabajo, valiéndonos de la entrevista, la observación y el análisis documental como estrategias para el desarrollo de los procesos de recolección, sistematización y análisis de la información, perfilando la manera como se llevan a cabo las prácticas educativas en el área de Lengua Castellana.

El tercer capítulo desarrolla los conceptos centrales que sustentan la realización del trabajo, estableciendo un diálogo con algunos referentes que redundan en la posibilidad de sustentar los dos grandes conceptos que articula la pregunta de investigación, *concepciones y prácticas de enseñanza de la Lengua Castellana*.

El cuarto capítulo lo constituye la construcción del análisis e interpretación de la información, acercándonos a la comprensión de las concepciones que los docentes, con una formación en un área distinta a la de Lengua Castellana, tejen alrededor de sus prácticas de enseñanza. En este mismo capítulo compartimos los hallazgos que emergieron en el camino recorrido durante la investigación y posibles aperturas a otros viajes investigativos de cara a la reflexión de los desafíos que supone en la realidad escolar las prácticas de enseñanza de la Lengua Castellana.

**PREOCUPACIONES DE ALICIA POR COMPRENDER LO QUE HAY EN LA CASA
QUE SE REFLEJA EN EL ESPEJO: CONSTRUCCIÓN DEL PROBLEMA DE
INVESTIGACIÓN**



[...] ¡Ay, gatito, qué bonito sería si pudiéramos penetrar en la casa del espejo! ¡Estoy segura que ha de tener la mar de cosas bellas! Juguemos a que existe alguna manera de atravesar el espejo; juguemos a que el cristal se hace blando como si fuera una gasa de forma que pudiéramos pasar a través de él [...] te contaré todas las ideas sobre la casa del espejo. Ahí está el cuarto que se ve al otro lado del espejo y que es completamente igual a nuestro salón [...] ¡Ay, cómo me gustaría ver ese rincón! Tengo tantas ganas de saber si también ahí encienden el fuego en el invierno [...] en realidad, nosotros, desde aquí, nunca podremos saberlo [...] Bueno, en todo caso, sus libros se parecen a los nuestros. Lewis Carroll (2004)

Through the Looking-Glass, and What Alice Found There (1871)
Ilustrador: John Tenniel (1820-1914)

Bajo la metáfora del espejo subyace la vida de nosotras, dos maestras que deseamos comprender nuestro propio quehacer docente. Vernos desde allí, pasar al otro lado, genera incertidumbre, temores, dolores, que se van haciendo comprensibles a través del reflejo de tres docentes que aceptaron acompañarnos en esta travesía y con quienes quisimos ir más allá de las palabras, ir más allá de su quehacer, ir más allá para encontrarnos a nosotras mismas.

Dada la dificultad del ojo para mirarse a sí mismo, precisa de un objeto que sea su extensión y que le permita captar su propia totalidad; estas docentes son como un espejo que nos devuelven

la imagen de lo que hemos sido, somos o podríamos llegar a ser; que nos permiten mirarnos en sus historias a través de las cuales podemos reconocernos, cuestionarnos y repensarnos en nuestro quehacer como maestras de lenguaje.

Pensar en Alicia nos lleva a sentirnos como ella: inquietas por conocer y comprender muchas cosas que hay al otro lado del espejo, unas atrapan nuestra atención, otras en cambio pasan inadvertidas; unas nos confrontan, otras por su parte nos llevan a reflexionar e interrogar el papel que desempeñamos en cada espacio, en cada momento. La curiosidad por saber qué encontraríamos al adentrarnos en el cuarto que refleja el espejo, fue precisamente lo que nos llevó a nosotras, dos docentes de básica primaria Licenciadas en Educación Básica con Énfasis en Humanidades, Lengua Castellana, a emprender un recorrido de formación académica avanzada para comprender prácticas de enseñanza de lenguaje y con ello, nuestro propio hacer en el aula, asunto que hoy se materializa en esta investigación.

Iniciar este recorrido, atreverse a abrir la puerta, penetrar en la casa del espejo, no fue tarea sencilla; fueron muchas las dudas que nos asecharon, lo que en varias ocasiones nos alejó del camino generándonos angustia y temor al pensar que no lograríamos cristalizar nuestras pretensiones. Nos vimos, como Alicia, frente a varios caminos, sin saber muy bien por cuál de ellos transitar; eran para nosotras caminos estrechos por nuestras ausencias de conocimiento y difusos a causa de la falta de reflexión, “de esa reflexión que lleva al desapego, a la apertura, a desempeñar la mano para soltar las verdades y las certidumbres que las acompañan, a dudar de ellas, a considerar otros puntos de vista y a cambiar de observatorio para dirigir la mirada” (Plan Nacional de Educación 2006-2016).

Fue así como nos embarcamos en un viaje que nos permitió volver la mirada hacia las prácticas de enseñanza del área de Lengua Castellana en la escuela, reconociendo que, si bien hay disposiciones generales que orientan la enseñanza del área, cada maestro configura un modo singular de enseñar que responde a sus concepciones y al entramado de saberes y haceres que se derivan de ellas.

Antecedentes legales: un recorrido por la política educativa del área en Colombia

A propósito de las disposiciones generales que orientan la enseñanza del área de Lengua Castellana en la educación colombiana, consideramos pertinente pasar revista por los modos en los que la política educativa de nuestro país, en los últimos treinta años, la ha nombrado. Dicho recorrido nos acercará a la filosofía acorde a la época a la que corresponde para desde allí comprender la razón de ser de algunos saberes y prácticas que orientan la enseñanza del área, así mismo, nos permitirá comprender el lugar de la política educativa en las concepciones de enseñanza del maestro.

La forma de nominar el área está relacionada directamente con los enfoques por los que ha atravesado la enseñanza de la Lengua Castellana, los cuales surgen de la necesidad de replantear las políticas educativas de la época, buscando ofrecer orientaciones generales acordes a las exigencias del contexto que permitan orientar y modificar el currículo, y con ello, las prácticas de enseñanza de los maestros, pues somos nosotros quienes asumimos los programas curriculares como guías de trabajo que evolucionan a medida que modificamos y resignificamos nuestro quehacer.

Son tres las nominaciones que ha tenido el área en las últimas tres décadas: la primera, Español y Literatura, nombre que se consolida a partir de la publicación del decreto 1002 de 1984 en el cual se establece el Plan de Estudios para la Educación Preescolar, Básica (Primaria y Secundaria) y Media Vocacional de la Educación Formal Colombiana, documento que se materializa en los *Marcos Generales de los programas Curriculares (1984)*; la segunda, Lengua Castellana, nombre que se establece desde la *Ley General de Educación, Ley 115 de 1994*, y que se retoma en los *Lineamientos Curriculares de 1998*. Si bien en este último documento se nombra el área como Lengua Castellana y en su contenido se hace alusión a ella también como Lenguaje, denominación que se ratifica con la publicación de los *Estándares Básicos de Competencias del Lenguaje del 2006*. Este texto presenta una concepción amplia del lenguaje que comprende, por un lado, el lenguaje verbal; y por el otro, el lenguaje no verbal que abarca los demás sistemas simbólicos: la pintura, la música, los gestos, el cine, el comic, señales de tránsito, la escultura, entre otros; sistemas que han sido creados para interpretar relaciones

sociales, para construir sentidos, para apropiarse del entorno e intervenir sobre la realidad social de múltiples formas. Vale la pena precisar que esta concepción amplia de lenguaje que integra elementos verbales y no verbales estaba enunciada ya en los *Lineamientos Curriculares* del área.

En suma, la nominación Lengua Castellana trasciende la de Español y Literatura en tanto que va más allá de considerar la lengua como instrumento de comunicación centrado en el desarrollo de habilidades comunicativas, teorías lingüísticas y literarias; la lengua en este caso se concibe como un sistema de comunicación que se aprende en la interacción, en la necesidad del uso, en la práctica y en la participación en contextos auténticos de comunicación.

Así mismo desde los *Estándares Básicos de Competencias en Lenguaje* (2006) se alude a la nominación lenguaje en vez de lengua y literatura porque desde allí se plantea que hablar de lenguaje implica hacer alusión a un universo de sistemas de significación, entre ellos la lengua, la literatura y otros sistemas simbólicos.

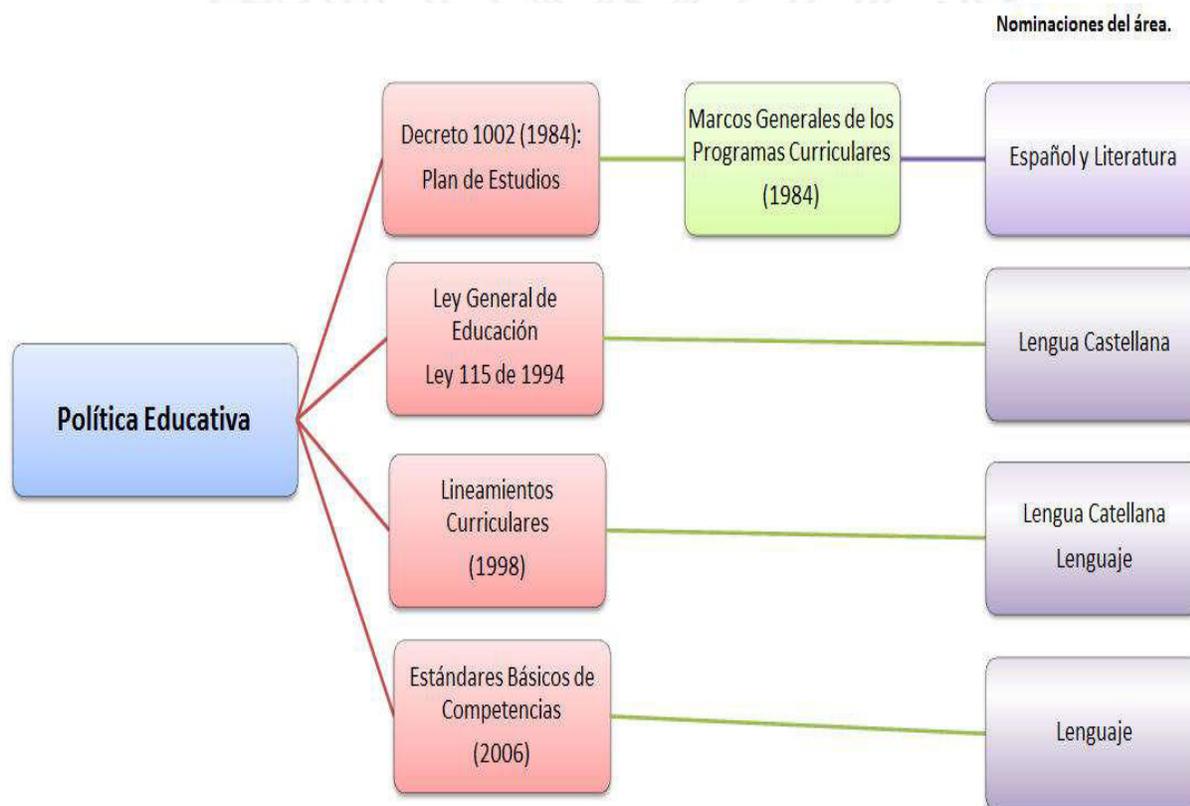


Ilustración 1: Formas de nombrar el área desde la política educativa

Hoy en día coexisten dos maneras de nombrar el área: como Lenguaje y como Lengua Castellana. Se puede apreciar en diversas instituciones estos dos modos de referencia, por ejemplo, en el ICFES a través de las pruebas saber aplicadas cada año a los estudiantes de básica primaria, la referencia al área es como lenguaje; para efectos de concurso de méritos docentes, el Ministerio de Educación Nacional la nombra como Lengua Castellana; en los pregrado de la Universidad de Antioquia, la Universidad San Buenaventura, el Tecnológico de Antioquia, la Corporación Universitaria Minuto de Dios, entre otras universidades, se denomina Humanidades, Lengua Castellana y en la línea de la Maestría en Educación en la que se inscribe este trabajo, se alude a Lengua y Literatura; también las instituciones educativas del municipio de Abejorral, entre ellas la institución formadora de docentes, Escuela Normal Superior, el área recibe el nombre de Lengua Castellana.

Ahora bien, para efectos de nuestro trabajo nos referiremos al área como Lengua Castellana, atendiendo al nombre que se le ha dado desde la *Ley General de Educación* y bajo la cual está nombrada en el plan de estudios de la Institución en la que se enmarca nuestra investigación, a saber, la Institución Educativa Fundación Celia Duque de Duque, del municipio de Abejorral. Si bien, tratamos de ser fieles a esta forma de referirnos al área, en algunos momentos aparece un uso sinonímico con lenguaje, respetando la fidelidad en la forma de nombrarla en los documentos rastreados y autores abordados, reconociendo que estas dos nominaciones se deben no solo a cuestiones legales, curriculares y administrativas; sino, sobre todo, a tensiones y posiciones teóricas.

La Lengua Castellana es un área fundamental del proceso formativo de los estudiantes. Esta va más allá de ser una herramienta de comunicación o apropiación de un sistema de signos y significados, se convierte en un puente que privilegia la apropiación de saberes sociales y culturales y que posibilita construir una postura reflexiva, crítica y propositiva, para expresar, construir y reconstruir la propia visión de mundo; posibilita la alfabetización en los distintos campos del conocimiento, la comprensión de diversos discursos y la inserción e interacción en distintos contextos. Por consiguiente, “el lenguaje no es una asignatura más entre las que componen el currículo, sino la condición y el fundamento de todas; es la clave que les permite a los estudiantes apropiarse del capital cultural” (Peña, 2010. p.1).

La enseñanza en el campo del lenguaje supone atender a unos contextos históricos que sitúan una tradición, unos desarrollos disciplinares y unas discusiones pedagógicas, frente a lo cual Bombini afirma

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 configurando modos posibles [...] de enseñar. (2006, p. 26)

Esta tradición histórica, este contexto concreto supone unos discursos académicos y estatales que tienen la intención de orientar las prácticas pedagógicas de los maestros en torno a qué, cómo, porqué y para qué enseñar, construcciones que comparten unas concepciones frente a la lengua, al rol del profesor, al rol del estudiante y que pueden variar de un documento de política educativa a otro, aunque la publicación de cada uno de ellos no garantice impactar las prácticas de enseñanza.

En consecuencia con ello, presentamos un recorrido por algunos enfoques en la enseñanza de la lengua que han predominado en la política educativa del país en las últimas cinco décadas; uno normativo, otro semántico–comunicativo y otro desde la significación; a partir de los cuales surge una comprensión particular de las directrices que orientan la enseñanza del área en la escuela, influyendo en el modo en que se forman, se asientan y se cristalizan las concepciones de los maestros.

El enfoque normativo, anterior a 1984, sustentó la enseñanza de la lengua en los cánones de la religión católica, lo que visibiliza 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 que, según Jaramillo (citado por Patiño, sf.p.10) consistían en “la instrucción moral y religiosa, la urbanidad y la corrección y propiedad de la lectura, la elegancia y el buen gusto por la escritura, la gramática y la ortografía.”

En este sentido, la enseñanza del área se centró 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 información y la validación de significados, lo que permite deducir una concepción de lengua como un saber estático, desarticulada del contexto y en correspondencia con un modelo de enseñanza conductista.

Luego de repensar los modelos conductistas prescriptivos, gramaticales y no funcionalistas, en los cuales prevalecía la creencia de que enseñar lengua consistía simplemente en enseñar a codificar y a descodificar palabras, frases y oraciones, se da paso al enfoque semántico comunicativo que nace en la Universidad del Valle bajo las orientaciones de Luis Ángel Baena. Según Cárdenas Páez (1999), este enfoque es el soporte conceptual de los *Marcos Curriculares de Español y Literatura* (1984), y se fundamenta en el estudio y análisis de las relaciones dialécticas que se establecen entre realidad, pensamiento y lenguaje, logrando así que la acción, el proceso de conocimiento, el proceso ideológico y la experiencia obtenida de la realidad, sean el eje conductor en la enseñanza de la lengua. Del mismo modo, este enfoque buscaba incluir componentes pragmáticos, semánticos, literarios, morfosintácticos en el estudio de la lengua además del perfeccionamiento de las habilidades comunicativas: hablar, escuchar, leer y escribir.

Los *Marcos Curriculares para Español y Literatura* planteaban una fundamentación en teorías lingüísticas, psicológicas y epistemológicas; objetivos generales del área que debían ser logrados por los estudiantes al terminar los niveles de básica y media vocacional; cuadros con la estructura conceptual del área y los contenidos básicos de primero a noveno grado; indicaciones metodológicas para la enseñanza del área en cada grado; bibliografía sugerida para el desarrollo del programa y, finalmente, recomendaciones generales para la ejecución del programa. Desde esta perspectiva se puede inferir que las prácticas de enseñanza del maestro estaban sujetas a los parámetros que planteaba este libro guía, cumpliendo un rol de transmisor de contenidos. En este orden de ideas, la formación disciplinar de un maestro no tenía mayores trascendencias ya que cualquier docente podía desarrollar el programa

presentado en los *Marcos Generales* que, además en ciertos apartados, presentaba una redacción instruccional, como se puede apreciar en la siguiente cita:

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)

La debilidad de la manera en cómo los *Marcos Generales* asumieron el enfoque semántico comunicativo radicó en concebir la lengua como un instrumento y proponer orientaciones en términos normativos que llevarán a que los estudiantes hablaran bien, escribieran correctamente, leyeran de corrido y avanzaran en los contenidos curriculares, priorizando la enseñanza del metalenguaje, sin detenerse en el significado o la pertinencia de estos procesos en la vida diaria. De este modo, no se consideraba la perspectiva sociocultural, ética, política que enmarca la enseñanza de la lengua en una perspectiva más holística; además,

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 los contenidos esbozados y servir de pauta al docente, distorsionan 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. (Cárdenas, 1999p.24)

Intentando dar paso a un modelo de enseñanza y aprendizaje que fortaleciera y complementara el enfoque semántico comunicativo pero desde una mirada que privilegiara los usos que los sujetos sociales hacen de la lectura, la escritura y la oralidad en situaciones concretas y auténticas de comunicación, el Ministerio de Educación Nacional (MEN) publica la serie de *Lineamientos Curriculares* (1998) para orientar la enseñanza de las distintas áreas del conocimiento, documentos que se expiden en cumplimiento del artículo 78 de la Ley 115 de 1994.

Para el caso del área de Lengua Castellana, *Los Lineamientos Curriculares* orientan la enseñanza hacia la construcción de la significación, entendida como “aquella dimensión que tiene que ver con los diferentes caminos a través de los cuales los humanos llenamos de

significado y de sentido a los signos” (MEN, 1998, p.26). En este sentido, hablar del enfoque de la significación un enfoque que, por lo demás, no es suficientemente explicado en el documento de Lineamientos, refiere al hecho de darle significado al acto comunicativo para que trascienda a la comprensión de su uso social “a través de los múltiples códigos y formas de simbolizar, experiencia que tiene lugar a través de complejos procesos históricos, culturales y sociales en medio de los cuales se constituyen los sujetos en y desde el lenguaje” (MEN, 1998, p.46).

Bajo este enfoque se resignificó el quehacer del docente a través de nuevas reflexiones y cambios en las concepciones sobre la enseñanza de la lengua, logrando superar el carácter instrumental de las habilidades comunicativas planteado desde los *Marcos Generales*. En los *Lineamientos Curriculares* se concibe la lectura como un acto de construcción de sentido a partir de la interacción entre el lector, el texto y el contexto; el habla como una construcción de significación que implica asumir posiciones de enunciación; la escritura como la posibilidad de construir mundo y la escucha como la posibilidad de reconocer al otro.

Las orientaciones de los *Lineamientos Curriculares* desplaza el énfasis de la enseñanza en la básica primaria centrada en el código y en los aspectos gramaticales, estructurales, fonéticos, sintácticos y morfológicos de la lengua y, por el contrario, privilegia, el valor sociocultural de la enseñanza del lenguaje en contextos o situaciones reales; de allí que privilegie el uso de la lengua en espacios de significación social, más que el conocimiento abstracto de categorías lingüísticas. “Desde esta perspectiva es esperable que en los primeros grados de la escolaridad se ponga énfasis en el trabajo sobre la construcción y el uso de los sistemas de significación, más que a la explicación del funcionamiento del sistema” (MEN, 1998, p. 55).

En este sentido, es importante hacer énfasis en que la lengua no es el único sistema de significación que se debe abordar en el aula, otros sistemas como el cine, el teatro, la música, la danza, la pintura, la escultura, los signos, los símbolos hacen parte de la múltiples formas de expresión y por tanto deben ser reconocidas y aceptadas como otras manifestaciones del lenguaje. Sin embargo, en los lineamientos no se presenta un desarrollo conceptual frente a esto último, ni mucho menos orientaciones metodológicas al respecto.

El enfoque para la enseñanza del lenguaje presentado en los *Lineamientos Curriculares*, se sostiene en los *Estándares Básicos de Competencias del Lenguaje (2006)*, documento que considera las implicaciones cognitivas, pragmáticas, emocionales, culturales e ideológicas de la lengua, reconociendo su doble valor: subjetivo, en tanto le permite al sujeto reconocerse como ser individual, autónomo, capaz de pensarse; y social en la medida en que le posibilita relacionarse con el otro, para comprender, construir y transformar su entorno.

Este documento visibiliza además, las seis grandes metas para la formación en lenguaje: la comunicación; la transmisión de información; la representación de la realidad; la expresión de los sentimientos y las potencialidades estéticas; el ejercicio de una ciudadanía responsable y el sentido de la propia existencia. En respuesta a estas metas,

formar en lenguaje plantea el reto de propiciar el desarrollo de las competencias que requieren las y los estudiantes para participar con éxito en las situaciones comunicativas que le ofrecen a diario la institución educativa, la región, el país y el mundo, teniendo presente que ser competente en lenguaje supone tanto el manejo de unos saberes referidos al sistema lingüístico, la producción y la comprensión textual, los contextos y la intencionalidad de los interlocutores, los universos emocionales de quienes se comunican, la cultura propia y las construidas por otros seres humanos, y los recursos ideológicos de que hace uso toda elaboración de discurso, como la adopción de una postura ética frente al discurso, los contextos y los individuos [...] De lo que se trata, entonces, es de enriquecer el desempeño social de los y las estudiantes mediante el empleo de la lengua castellana en los diferentes contextos en que ellos lo requieran. (MEN, 2006, p.23, 25)

Si bien los enfoques¹ abordados anteriormente pertenecen a momentos históricos específicos que retoman las discusiones disciplinares, pedagógicas y didácticas que tienen lugar en el país, su

¹Los enfoque de enseñanza de la lengua pensados para Colombia, pueden relacionarse con el modelo de enseñanza anglosajón de la época de los 60 a los 80, época en la cual se debatían dos modelos para la enseñanza de la lengua. El primero, alude a *la enseñanza basada en habilidades de decodificación*, centradas en la fluidez de la lectura, poniendo poca o nula atención al significado de los textos que se emplean en la enseñanza, enfoque que asociamos en nuestro contexto educativo, al enfoque Normativo. El segundo sugiere *la enseñanza basada en el significado*, conocido como lenguaje integral. Este enfatiza en la comprensión lectora y el enriquecimiento de los procesos de significación, poniendo de relieve que la enseñanza debe hacerse con textos significativos que el alumno pueda interpretar con la intervención del docente

apropiación o incompreensión obedece más a momentos lógicos que cronológicos, pues la comprensión que de ellos hacemos los maestros depende de los procesos de formación inicial y continua; oficiales, alternativos o autónomos, que tienen incidencia en las concepciones, discursos y prácticas que se instalan y desajustan en los escenarios escolares.

Los documentos de la política pública colombiana hasta aquí expuestos son referentes de orden legal, que de alguna manera perfilan la identidad nacional para la formación en el área de lengua castellana, incidiendo en los modos de concebirla y en las prácticas de aula del docente. Sin embargo, sería ingenuo creer que hay una relación directa entre lo que propone cada política y las prácticas de enseñanza del lenguaje de los maestros. Que se publique un nuevo documento, no garantiza su conocimiento, apropiación y reflexión por parte de los maestros. Aun así son referentes que circulan y en relación con las cuales se establecen políticas evaluativas, programas de formación continua, materiales educativos, libros de texto, entre otros.

El siguiente esquema sintetiza los tres enfoques abordados anteriormente con relación a la enseñanza de la lengua en nuestro país.

UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA

y con la colaboración de sus pares, enfoque que por la época y sus características asociamos al enfoque semántico comunicativo.

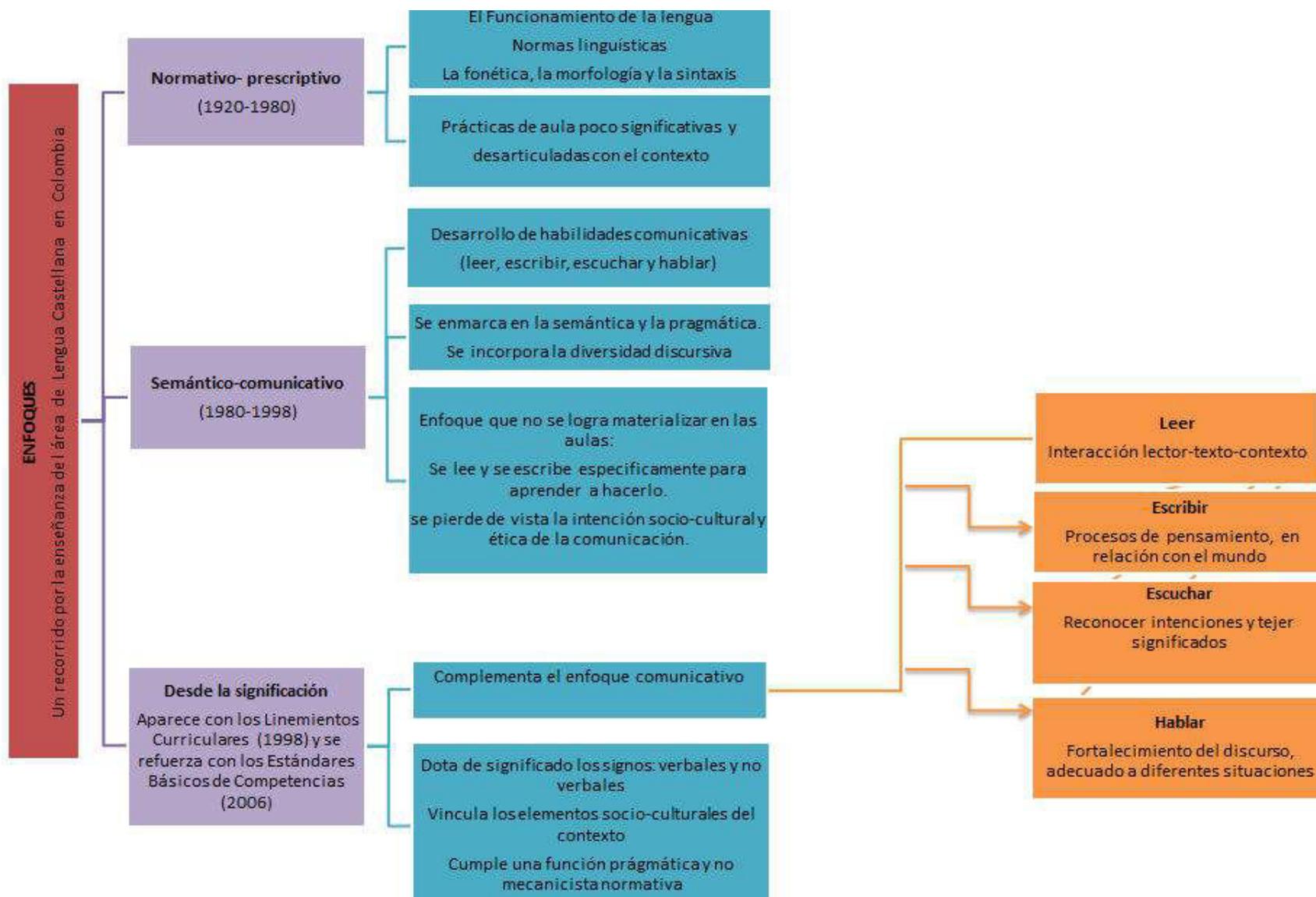


Ilustración 2: Enfoques para la enseñanza de la Lengua Castellana en Colombia

Antecedentes investigativos: Las voces que Alicia encuentra en su camino

Naturalmente, lo primero que tenía que hacer era lograr una visión panorámica del país por el que iba a viajar. – Esto se va a parecer mucho a estar aprendiendo geografía- pensó Alicia mientras se ponía de puntillas, por si alcanzaba a ver algo más lejos.

Lewis Carroll (2004)

Una revisión del estado de la discusión sobre nuestro campo de investigación, a saber, las concepciones que soportan las prácticas de enseñanza del área de Lengua Castellana de docentes de la básica primaria nos permitió encontrar estudios provenientes de contextos internacionales y nacionales. Transitamos por investigaciones cuyo objeto de estudio tuviera relación con enfoques, prácticas de enseñanza y concepciones que orientan la enseñanza de la Lengua Castellana en la escuela.

Inicialmente, pasamos revista por la investigación de Silvia Romero Contreras (2011) titulada *La enseñanza del lenguaje: estado del arte y propuesta inicial de tronco común para Centroamérica 1er ciclo. Educación básica*. Esta investigadora, que hace parte del Proyecto Integración Centroamericana por Medio de la Reforma Educativa (ICMRE), presenta un recorrido por los enfoques que orientan la enseñanza del lenguaje en los países de Costa Rica, El Salvador, Guatemala, Honduras y República Dominicana, países que abordan curricularmente la enseñanza del lenguaje desde dos enfoques: el comunicativo funcional y el constructivista. El primero propende por un aprendizaje fundamentado en situaciones reales que permitan vincular la experiencia cotidiana de los estudiantes con los contenidos del área. El segundo, por su parte, hace énfasis en la importancia de que el estudiante procese información nueva a partir del conocimiento que ya posee y que le permitan construir conceptos desde los ejercicios que realice.

Con esta investigación, Romero logró identificar que la enseñanza del lenguaje en Centroamérica se orienta, principalmente, bajo un enfoque comunicativo funcional (también llamado cognitivo- comunicativo-sociocultural) y por competencias, que invita a los docentes a

abandonar la enseñanza del lenguaje centrada sólo en el código y a trabajar el lenguaje de forma más significativa e integrada.

De otro lado, se encuentra, Anna Camps (2012) con un trabajo investigativo titulado *la investigación en didáctica de la lengua en la encrucijada de muchos caminos*. En este trabajo, la autora señala los grandes problemas que reclaman atención en relación con la enseñanza del lenguaje en España, algunos de ellos son: a) la naturaleza de los contenidos curriculares–las habilidades lingüístico-comunicativas– y su integración en los procesos de enseñanza y de aprendizaje; b) la enseñanza intencional y explícita de los géneros discursivos y la creación en el ámbito escolar de situaciones comunicativas en las que tengan sentido los usos verbales y su aprendizaje; c) la relación entre los conocimientos gramaticales y el aprendizaje de los usos de la lengua; d) los problemas relacionados con la enseñanza plurilingüe, y e) la naturaleza de la formación lingüístico-didáctica del profesorado.

De este modo queda dibujado, a juicio de la investigadora, el mapa de los grandes problemas didácticos y pedagógicos de la enseñanza del lenguaje en España, comprendiendo que las dificultades que se presentan en relación con dicha enseñanza pueden darse por la falta de comprensión del enfoque, la poca correspondencia entre la teoría y la práctica o la falta de formación y actualización docente frente a los nuevos retos y paradigmas del mundo de hoy.

La preocupación de Camps, también la comparte Yolima Gutiérrez (2013), quien elabora algunas reflexiones sobre la formación pedagógica en el campo del lenguaje, a partir de una propuesta investigativa realizada por el grupo “Lenguaje, Cultura e Identidad” de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas en los niveles de Educación Básica, Secundaria, Media y Superior y de los resultados de su tesis doctoral: *Análisis de las concepciones disciplinares y didácticas sobre la lengua oral en la escuela colombiana actual: Un estudio sobre el desarrollo de la competencia discursiva oral en la educación media*.

Para Gutiérrez (2011) las concepciones son herramientas que le permiten al docente interpretar la realidad natural y social de su quehacer, pueden obstaculizar o, por el contrario, servir de vehículo para facilitar el proceso de construcción de conocimiento. Funcionan como un sistema

de ideas que reflejan una visión epistemológica, visión que juega un papel estructurador, bloqueando o dinamizando, fragmentando o integrando parcelas importantes de su saber profesional. En este sentido, las concepciones se construyen en sus interacciones con la sociedad y la cultura, por tanto son progresivas, susceptible de actualización, de cambio.

Este trabajo se adhiere a la necesidad de investigar la enseñanza del lenguaje en Colombia en un contexto real y bordea algunas situaciones que se derivan de las preocupaciones relacionadas con los cambios y renovaciones curriculares de los programas de formación pedagógica y lo que realmente ocurre en la enseñanza de la lengua en los diferentes ciclos escolares.

En este sentido, Gutiérrez (2013) señala la necesidad 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)

La relación teoría-práctica de la que habla Gutiérrez es más compleja de lo que se cree. Gustavo Bombini (2006), por ejemplo, señala que si bien es necesaria la actualización teórica, esta es insuficiente para cambiar por sí sola las prácticas de enseñanza. La confianza ciega en la perspectiva academicista, sin una reflexión didáctica y pedagógica del saber disciplinar, puede derivar en un conocimiento que se sigue reproduciendo de manera enciclopédica en las prácticas de enseñanza. Esto es, por ejemplo, dice el autor, lo que ha sucedido en Argentina con teorías textuales y comunicativas: más que ser una orientación para pensar el desarrollo de las clases, ellas terminan siendo un contenido a enseñar. Es por esto que

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 los 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 tienen los docentes acerca de sus alumnos en tanto sujetos usuarios de la lengua. (Bombini, 2006, p.45-46)

Avanzando en la revisión de antecedentes asociados a la enseñanza de la Lengua Castellana, en el contexto colombiano, conviene detenerse en la investigación *Diez años de experiencias en la enseñanza del lenguaje: prácticas destacadas de maestros colombianos* (2010), adelantada por el grupo "Pedagogías de la lectura y la escritura" de la Universidad Javeriana en cabeza del investigador y docente Mauricio Pérez Abril.

Los planteamientos que allí se presentan en torno a la enseñanza de la Lengua Castellana, surgen a partir del análisis de las propuestas enviadas por los docentes del país al Premio Compartir al Maestro durante una década (1998-2008). Este documento presenta experiencias concretas que permiten evidenciar los propósitos, el sentido y las posiciones conceptuales que guían el acto de enseñar, experiencias que se espera interpelen la práctica de los docentes que lo leen para que construyan y reconstruyan su quehacer pedagógico.

Las categorías a partir de las cuales se analizaron las experiencias fueron: a) conocimiento didáctico, b) conocimiento temático en relación con el lenguaje, c) impacto y resultados de la experiencia del docente, d) recursos utilizados para el desarrollo de la experiencia, e) el docente como investigador.

Esta investigación pone en evidencia la complejidad que enmarcan las prácticas de enseñanza, en la medida en que analiza la multicausalidad de lo que tiene lugar en ellas, sus huellas, su trayectoria, las decisiones y dificultades a las que el docente se enfrenta, las concepciones que subyacen a su apuesta didáctica, los resultados, el impacto y las transformaciones que de ella se desprenden.

El estudio de las prácticas planteado en la investigación logró concluir que en la enseñanza del lenguaje se privilegian los propósitos académicos y predomina un enfoque centrado en las funciones de la lengua que no logra interrelacionar las problemáticas sociales y de contexto.

A partir de estos hallazgos, la investigación ofrece elementos, miradas, experiencias que se espera sean generadoras de cientos de ideas para llevar al aula, siempre desde una mirada crítica y reflexiva, en donde hablar, leer y escribir se reconozcan como prácticas fundamentales para el acceso a la cultura y la apropiación social del conocimiento, buscando con ello la transformación de aquellas prácticas estáticas de la enseñanza de la lengua.

Continuando con la revisión de antecedentes, centramos ahora nuestro interés en aquellas investigaciones que giran alrededor de las concepciones del maestro. Es de anotar que en esta búsqueda encontramos muchas investigaciones que hacen alusión a las concepciones del docente, principalmente, en el área de matemáticas. Pocos trabajos abordan nuestro objeto de interés, a saber, las concepciones del maestro que enseña el área de lengua castellana en la educación básica primaria.

Proseguimos este recorrido con la investigación realizada por Fernando Iriarte Diazgranados, Roberto Núñez, Julio Martín Gallego y Javier Roberto Suárez González (2008) titulada *Concepciones de los maestros sobre la creatividad y su enseñanza*. Ella tuvo como propósito comprender las concepciones de seis maestros, dos de lenguaje, dos de matemáticas y dos de arte, de un colegio de la ciudad de Barranquilla, sobre la creatividad, su enseñanza y la forma como éstas se evidencian en la práctica pedagógica.

Se tomaron como referentes las teorías cognitivas que plantean que las concepciones son representaciones mentales que hacen parte de la estructura del pensamiento del sujeto; y la psicología educativa, la cual demuestra cómo el pensamiento del profesor tiene un papel fundamental en lo que enseña y en la manera como lo enseña, es decir, en una estructura mental consciente e inconsciente que influye en su percepción, valoración, acción y en su práctica educativa, entre otros factores que caracterizan los procesos de enseñanza.

La investigación no sólo dio cuenta de las teorías implícitas que los maestros tenían sobre la creatividad y su enseñanza, sino que igualmente permitió comprender por qué se dan; en este sentido, se estudió la realidad subjetiva y la realidad objetiva del hacer del docente. La primera dio cuenta de las concepciones de los maestros en relación consigo mismos y con los demás (lo

que se piensa); la segunda dio cuenta de lo que sucedió realmente en el aula de clase, es decir, evidenció las pautas de comportamiento sociales generadas por las concepciones que subyacen realmente en los maestros (lo que se hace).

De la investigación se destacan las siguientes conclusiones:

Las concepciones inciden en la forma como los sujetos desarrollan su práctica de aula y cada concepción tiene sus propias características que la hacen única.

La identificación e interpretación de las concepciones de los maestros pueden significar el punto de partida para el eventual cambio de las mismas, ya que el cambio de éstas puede propiciar transformaciones importantes en la práctica pedagógica y en los contenidos que el maestro pretende enseñar.

La renovación, evolución o transformación de la práctica pedagógica no es una tarea fácil, porque las concepciones se encuentran muy ligadas a las experiencias personales y porque no todas ellas pueden ser transformadas con la misma flexibilidad.

Las concepciones que tienen los sujetos en particular sobre la enseñanza se comprenden a partir de la influencia de diferentes fuentes: la disciplina, la formación pedagógica, la carrera profesional, los rasgos representativos de su personalidad y las experiencias que el sujeto considera significativas en su vida personal y profesional. (Iriarte y otros, 2008. p. 105)

Por su parte, Diana Carolina Hernández Machuca, Magíster en Pedagogía de la Lengua Materna de la universidad Distrital Francisco José de Caldas, en su investigación *Pervivencias y transformaciones en torno a las concepciones de los docentes de primaria sobre la enseñanza de la escritura (2012)* se propuso identificar las pervivencias, es decir, aquellas concepciones y prácticas que sobreviven a través del tiempo y que se resisten al cambio.

Este trabajo partió del pensamiento y las prácticas docentes como marco contextual para precisar relaciones teóricas entre representaciones, concepciones y creencias; entendiéndose las concepciones como representaciones particulares de cada sujeto, producto de diversos factores como la experiencia académica y personal, las ideologías, las creencias y las historias para explicar la realidad. Para este estudio, creencias y representaciones están inmersas dentro de las concepciones que, a su vez, se manifiestan a través de la acción y el discurso del docente.

Con la investigación, Hernández encontró que perviven en la actualidad de las prácticas de enseñanza de las maestras, los métodos tradicionales con los cuales aprendieron en su infancia, siendo ellos el centro del acto educativo. La concepción que subyace del estudiante lo ubica como un receptor que no necesita transformar lo que adquiere, sino acumular de tal forma que pueda reproducir lo aprendido de la manera más exacta posible a la versión original. Lo anterior nos permite afirmar que en la práctica de enseñanza influyen tanto la concepción que el maestro tenga del estudiante y de sí mismo, como la concepción que tenga de la lengua, de la construcción del conocimiento y de la educación misma, incluyendo sus sentidos y propósitos.

En esta misma dirección se encuentra el estudio realizado por Giovanna Moreano en compañía de Ursula Asmad, Gustavo Cruz y Gisele Cuglievan (2008) titulado *Concepciones pedagógicas de los docentes*, el cual hace parte de la investigación *Comprendiendo la escuela desde su realidad cotidiana: Estudio cualitativo en cinco escuelas estatales de Lima*. Esta investigación fue realizada por la Unidad de Medición de la Calidad del Ministerio de Educación del Perú y tuvo como propósito aproximarse a las prácticas pedagógicas desde las concepciones de los docentes con el fin de contribuir a comprender los procesos de enseñanza aprendizaje que se dan en el aula.

Con este estudio se encontraron dos concepciones asociadas a la visión instrumentalista de la enseñanza. La primera considera que la enseñanza de procedimientos paso a paso es una forma efectiva de aprender y la segunda, tiene que ver con la idea de que se aprende con la práctica constante. En la lógica del docente, una vez aprendido el procedimiento, la mejor forma de consolidar el aprendizaje, es resolviendo una serie de ejercicios. Dicha investigación, al igual que la de Hernández, reconoce en los docentes el arraigo a un enfoque tradicional de enseñanza pese a que han tratado de incorporar las ideas constructivistas a su práctica pedagógica.

Se rescata de esta investigación la reflexión que levantan los autores sobre las tensiones que emergen entre el discurso y la práctica del docente, pues en el discurso los docentes dan cuenta de un conocimiento y una valoración positiva sobre el enfoque de enseñanza constructivista propuesto por el Ministerio de Educación peruano, en tanto que en su práctica de enseñanza sigue predominando un enfoque tradicional.

Esto deja entrever que las solas directrices legales no son garantía para transformar las prácticas de enseñanza, pues si el docente no las comprende, no las vive y no las acoge, estas no se visibilizarán en su quehacer. Por ello es tan necesario que cada maestro pueda volver la mirada sobre sus propias prácticas como ejercicio de reflexión, para reconocer las concepciones que las soportan interrogarlas, comprenderlas en su devenir, confrontarlas y, si fuese necesario, transformarlas; de esta manera, más allá de buscar detrás del espejo, se estaría interrogando por lo que hay delante del espejo.

Otro hallazgo significativo en esta investigación es el reconocimiento de las débiles apropiaciones conceptuales de los docentes investigados en cuanto a la orientación de sus prácticas pedagógicas en relación con nuevos enfoques pedagógicos, vacíos conceptuales que han hecho que en muchos de los casos observados, la apropiación de las nuevas pedagogías se queden solamente en buenas intenciones, en algunos casos por una frágil comprensión, que lejos de fomentar y favorecer las prácticas, las entrampan.

En esta línea de pensamiento se inscribe María Teresa Gómez Lozano (2009) Magister de la Universidad de los Andes (Bogotá, Colombia) quien en su investigación *Transformación de concepciones y prácticas educativas en docentes del área de español*, analizó las concepciones y prácticas de los docentes de preescolar y primaria del Colegio Santa María del programa Capacitación Interna Proyecto de Investigación (CIPI) del Departamento de Humanidades, a partir de la reflexión sobre sus conocimientos y experiencias, unidos a nuevos aprendizajes sobre la lectoescritura.

Dicha investigación puso de relieve que prácticas de enseñanza de la lectura a través de ejercicios concretos, mecánicos y repetitivos, como la revisión y retención de elementos gramaticales, de reglas sintácticas y ortográficas, entre otros aspectos de carácter formal, hacen imposible el desarrollo de competencias y habilidades en los estudiantes.

El estudio se fundamentó teóricamente en la revisión bibliográfica sobre principios constructivistas y programas de capacitación que se realizaron con los docentes participantes de la investigación para cambiar concepciones y prácticas de aulas tradicionales a concepciones y

prácticas constructivistas, pues la principal pretensión identificada en los docentes es la de utilizar la lectura y la escritura como procedimientos para transmitir contenidos, verdades ya elaboradas que el alumno debe recibir a través de la lectura y evidenciar a través de la escritura. El lenguaje aparece aquí limitado a su función referencial; la concepción del conocimiento, a algo estático y neutral; y la escritura, a un modo de control y verificación.

Los resultados obtenidos muestran el temor que sienten los docentes para replantear sus prácticas. Sin embargo, la constante formación, la observación y el diálogo con pares permitieron reflexionar en torno a la importancia de plantear cambios para lograr aprendizajes contextualizados y significativos en sus estudiantes, para lo cual es necesario repensar los saberes que entretengan la labor docente. En consecuencia con lo anterior, se puede decir que los cambios en las prácticas de aula se generan a partir de los cambios que ocurren en las concepciones que configuran el quehacer del maestro y en los que la reflexión y el diálogo son pilares fundamentales.

Lo anterior nos permite señalar que las concepciones de los docentes no son fáciles de modificar, pues son, como lo plantean Rodríguez y Marrero (1993) “teorías pedagógicas personales, reconstruidas sobre la base de conocimientos pedagógicos históricamente elaborados y transmitidos a través de la formación y en la práctica pedagógica. Por tanto, son una síntesis de conocimientos culturales y de experiencias personales” (p. 245).

Las tensiones que existen alrededor de la enseñanza del lenguaje no sólo son visibles en el contexto educativo colombiano, sino que, como lo dejan ver las investigaciones de Anna Camps, de Gustavo Bombini, de Silvia Romero y de Giovanna Moreano, la preocupación acerca del qué, el cómo, el por qué y el para qué se enseña el lenguaje es común a muchas realidades educativas y no solo latinoamericanas.

En este transitar por trayectos de orden legal e investigativo se observó la intención de problematizar la práctica del docente como un factor relevante en todo proceso de transformación de la enseñanza. En este sentido, cualquier cambio debe incluir procesos de reflexión crítica en relación con las concepciones del docente, pues son un elemento clave para comprender lo que él

piensa, dice y hace; las concepciones encierran un gran poder, tipifican en gran medida la práctica, las expectativas, las resistencias y las iniciativas de cambio.

Así pues, es claro que las concepciones que tiene un maestro sobre la enseñanza de la lengua y la literatura, sobre los niños y los jóvenes, sobre sí mismo como maestro y sobre la educación como proceso social, político y cultural afectan sustancialmente sus prácticas pedagógicas. Esta es la conclusión en la que coinciden los trabajos investigativos presentados, y un punto de partida para esta investigación.

Ahora bien, como lo señalan Bombini (2006), Camps (2012) y Gutiérrez (2013) transformar las prácticas de enseñanza tiene como condición necesaria la reflexión dirigida o autodirigida sobre el propio quehacer pedagógico. El discurso del maestro actúa como mediador entre los planes de área, la planeación y la ejecución de la clase. Por tanto, volver sobre la acción realizada a través de la descripción, al análisis y la reflexión ayuda a construir nuevas posibilidades de acción; además, la reflexión sobre la acción requiere de la indagación, la autoconfrontación con la propia práctica y el despliegue de estrategias y recursos para promover procesos de reflexión conceptual y experiencial.

En otro sentido, una de las ausencias halladas en las investigaciones a las cuales nos acercamos, radica en que ninguna de estas aborda un problema que es visible en nuestro país y que alude a la formación de los maestros que orientan procesos de enseñanza en la básica primaria, nivel en el cual deben enseñar todas las áreas.

Desde el marco legal que fundamenta la educación colombiana y la formación que requiere el maestro para ejercer su profesión en primaria, para este caso condensadas en la ley 115, se establece que las instituciones formadoras de docentes deben ofrecer al futuro maestro formación en las generalidades que implica el saber pedagógico y además brindar un énfasis en una de las disciplinas del conocimiento. En esta misma línea se estipula que los establecimientos educativos sólo podrán vincular a su planta docente personas de reconocida idoneidad ética y pedagógica, con título en educación, expedido por una universidad o una institución de educación superior.

Como lo hemos esbozado, la formación docente presenta cuestiones que merecen especial atención. Ella implica un doble carácter, un fuerte reconocimiento y apropiación en los campos del saber disciplinar específico y del saber didáctico. Sin embargo, recibir formación en un *énfasis* disciplinar como lo ofrecen las instituciones formadoras de docentes para la educación básica, no garantiza el dominio del saber y su didáctica de todas las áreas, así las prácticas de enseñanza estarán limitadas a las superficialidades conceptuales y didácticas que de su formación se desprenden.

Al respecto del campo didáctico, Azucena Rodríguez (1994) señala que:

La didáctica se mueve en la paradoja entre reconocer la especificidad de toda acción educativa escolar, con sus notas singulares dadas por cada maestro, el grupo escolar, el contenido, el enmarque institucional y social, y la necesidad de señalar líneas para la enseñanza, dar orientaciones, instrumentar para la acción. (p.6)

En este sentido, todo proceso de formación docente conlleva en forma explícita o implícita el reconocimiento de los contenidos de la enseñanza, aparte de su actualización en lo referente a nuevos enfoques, metodologías, investigaciones. Por tanto, preguntarse, entonces, por los problemas de elaboración conceptual, de sistematización, de transferencia y también de formas de enseñanza es una cuestión en términos políticos que requiere la vinculación entre los programas de formación docente ofrecidos por las universidades y los proyectos institucionales globales, garantizando la calidad de los programas de formación docente, tanto en el saber didáctico como en el saber específico.

Es de anotar que uno de los factores que influye en las concepciones disciplinarias y didácticas de los maestros es producto de su formación, por tanto la enseñanza del maestro bebe de lo que ha aprendido y de la manera como lo ha aprendido. Ahora bien, cuando hay una ausencia de conocimiento y de reflexión didáctica, frente a un saber disciplinar ¿Qué efectos tiene ello en el desarrollo pedagógico que hace el maestro? ¿Cuáles son las decisiones de los maestros y los criterios bajo los cuales asume posturas? ¿Cuáles las invenciones o repeticiones? ¿Cuál es el lugar de la experiencia en su accionar docente? ¿cuál la posibilidad de flexibilidad, resistencia,

creatividad? ¿Cuál es la pertinencia y la reflexión epistémica y política del acto de enseñar Lengua Castellana?

Un lugar para nuestra investigación: Reconociendo el lugar donde se teje esta historia

Nuestra investigación se orienta en la necesidad de comprender la enseñanza de la lengua en un contexto situado, con unas características sociales particulares, para este caso la Institución Educativa Fundación Celia Duque de Duque del municipio Abejorral.

Abejorral, un pequeño municipio del Sur Oriente antioqueño, cuenta con una población total de 19.893 habitantes, 6.166 en el casco urbano y 13.726 en el sector rural. Se ha caracterizado por su riqueza en fauna, flora y su variedad de productos agrícolas que son la base de su economía. En cuanto a su desarrollo cultural y social, podemos reconocer la influencia de la religión en proceso de formación escolares y no escolares.

La instrucción pública es desde hace muchos años parte primordial de la cultura abejorraleña, de allí que este municipio sea reconocido como “la Tierra de los Cien Señores”, lo que se debe a la larga lista de hombres letrados que de esta tierra han salido, entre ellos a Manuel Canuto Restrepo, Esteban Jaramillo, Gregorio Gutiérrez González, Pedro Pablo Ramírez, entre muchos otros.



Ilustración 3: Mapa de ubicación geográfica, municipio de Abejorral

Las primeras instituciones educativas creadas en el casco urbano fueron el Liceo Manuel Canuto Restrepo (1855), la Escuela Normal Superior (1904) y más tarde la Fundación Celia Duque de Duque (1962). También en el campo se empezaron a crear los centros educativos rurales, ante la necesidad de ofrecerles a los niños abejorraleños la posibilidad de instruirse sin necesidad de desplazarse a la zona urbana. Estas instituciones, desde su creación hasta la actualidad, además de liderar los procesos académicos y formativos, son también responsables de eventos de carácter religioso, cultural, deportivo y comunitario, lo que deja ver la importancia de las instituciones educativas para el desarrollo del municipio y su representación a nivel local, departamental y nacional.

Queremos dedicar un espacio para resaltar la importancia de la Institución Educativa Normal Superior, en tanto ha sido en ella en donde se han formado inicialmente las siete docentes de la básica primaria de la Institución Celia Duque de Duque, tres de las cuales son las maestras participantes de esta investigación.

La Normal Superior inicia siendo de carácter privado hasta el 30 de noviembre de 1976, año en el cual pasa a ser la Escuela Normal de Señoritas; posteriormente, en 1990, se convierte en colegio mixto y pasa a llamarse Escuela Normal Nacional, pero con el proceso de reestructuración de las Normales que se da en 1997 y con la acreditación previa, pasa a llamarse Escuela Normal Superior de Abejorral.

En la actualidad esta institución está comprometida con la formación de la niñez y la juventud abejorraleña y ha logrado reconocimiento gracias a sus procesos académicos e investigativos. Por sus puertas han pasado la mayoría de los docentes que laboran en el municipio. En la actualidad sus egresados optan los títulos de bachiller académico en el grado once y de Normalista Superior cuando continúan la formación complementaria. En un principio ofrecía un énfasis en humanidades, lengua castellana en convenio con la Universidad de Antioquia; en la actualidad este énfasis desaparece y se privilegia el componente pedagógico. En palabras de la rectora de la Escuela Normal superior de Abejorral, Sandra Osorio:

La formación que reciben los estudiantes de esta Normal se inclina a la fundamentación pedagógica en todas las áreas, desde la comprensión de diversas teorías de enseñanza, centramos además nuestros procesos formativos en la preparación del maestro que se enfrentará a la educación rural y a la primera infancia, instancias en las que los maestros en formación desarrollan sus prácticas. Con el cambio de la normatividad que rigen a las escuelas Normales desde el 2008 desaparecen los énfasis, delegando la responsabilidad de formación en el saber disciplinar a las universidades.

Este cambio de normatividades también corresponde con el cambio de dinámicas de formación del maestro y por ende su titulación y su perfil. Inicialmente el docente de básica primaria recibía formación específica para ello, con la formación recibida se optaba el título de licenciado en educación básica primaria; más adelante, al cambiar la filosofía de las licenciaturas y adoptar un énfasis formativo específico en áreas del saber como Ciencias Naturales, Ciencias Sociales, Matemáticas, Humanidades, Lengua Castellana, entre otras, se cambia la titulación del maestro y ya no solo se le delega la responsabilidad de atender la enseñanza de todas las áreas en la básica primaria, sino que se le da la posibilidad de atender, en los grados de la educación básica secundaria, el área del énfasis en la que se formó; al respecto de esta disposición, el decreto 272 de febrero 11 de 1998 en el capítulo 3 en el que se hace alusión a los programas y nomenclaturas de los títulos a otorgar a los docentes, artículo 7, literal b reza:

Los programas cuyo énfasis esté dirigido a la formación de educadores para la educación básica deberán orientarse por una concepción que articule los ciclos de primaria y secundaria, de acuerdo con los artículos 19, 20, 21 y 22 de la Ley 115 de 1994. El título otorgado será el de "Licenciado en Educación Básica", especificando las áreas de énfasis definidas en los artículos 23, 24 y 25 de la Ley 115 de 1994.

Es así como en la Normal del municipio, al igual que las demás normales e instituciones formadoras de docentes, se asienta la responsabilidad de brindar a los sujetos que han decidido para su vida asumir el reto de ser docentes, las bases conceptuales y didácticas que caracterizan esta profesión, esto en correspondencia con lo que plantea la Ley 115 de 1994, en el artículo 109, donde se definen las finalidades de la formación de educadores y se establece como una de ellas “desarrollar la teoría y la práctica pedagógica como parte fundamental del saber del educador”(p.56), lo que implica que en las Escuelas Normales y demás instituciones formadoras de docentes se tenga acceso al conocimiento de teorías de la pedagogía en tanto conocimiento

que fundamenta la profesión docente, así como los criterios y normas que la regulan y los saberes disciplinares y didácticos que le permitan al maestro enfrentar problemas y retos de la educación.

Formación que debe estar en correspondencia con las metas educativas que el Ministerio de educación se ha planteado para el 2021 en las que se propone mejorar la formación inicial del profesorado de primaria y secundaria. Por tanto se plantea que “Un profesor que cuente con una formación inicial de calidad y con las oportunidades de acceder a programas de capacitación continua, puede contribuir al mejoramiento de los resultados de los niños en su rendimiento.” (MEN, 2013.p.9)

Pretensiones como esta solo se resuelve con decisiones institucionales y sociales de fondo que vinculen a las entidades encargadas de la formación de educadores. En el caso de Colombia estas instituciones son las escuelas normales superiores, los programas de licenciatura y los programas de profesionalización para no licenciados que ingresan al sistema; un proceso formativo ligado a las facultades y conectado con las demás profesiones universitarias.

Fundación Celia Duque de Duque: El cuarto en el que Alicia se encuentra de cara al espejo.

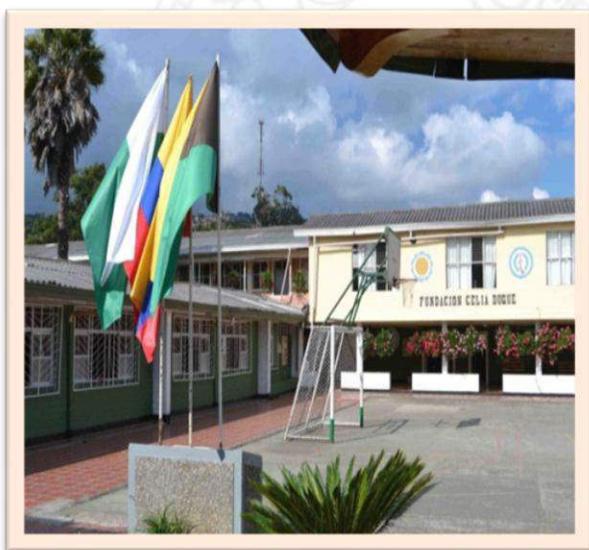


Ilustración 4: Fotografía planta física Institución Educativa Fundación Celia Duque de Duque

En la memoria colectiva del pueblo abejorraleño está grabada la historia de “La Escuela Hogar”. En ella se formaban las mujeres que terminaban su básica primaria en el sector rural. Años más tarde pasó a llamarse “Instituto de Promoción Social” con proyección al servicio comunitario en el área de la salud. Hacia el año de 1997, se realizó un diagnóstico que permitió identificar la poca pertinencia de la modalidad de proyección a la comunidad, situación que

llevó a cambiar el énfasis comunitario a un énfasis en informática. Esta decisión vino acompañada de un cambio en el nombre de la institución, y desde allí se le conoce por el nombre que tiene actualmente: Institución Educativa Fundación Celia Duque de Duque. En ella se forman niños y jóvenes en los niveles de preescolar, básica primaria (por profesorado desde el grado tercero), básica secundaria y media técnica en informática y diseño de software, formación que hoy se brinda en convenio con la Universidad EAFIT y el SENA.

La institución ha sobresalido a nivel local y departamental por sus procesos culturales, deportivos, académicos, siendo estos últimos los que nos interesa comprender desde una mirada investigativa, a saber, aquellos procesos que se tejen alrededor de la enseñanza de la Lengua Castellana en el nivel de básica primaria, para lo cual es importante reconocer la formación de los docentes que tienen a su cargo la enseñanza de esta área.

La razón de ser de nuestra investigación: *El por qué y para qué cruzar el espejo*

*Nada hay más habitual en nuestra vida diaria
que hacer uso de nuestras concepciones sobre el mundo*

Rodrigo, Rodríguez y Marrero (1993).

Como docentes investigadoras, consideramos que la labor del educador privilegia la construcción de la cultura, de la sociedad, de la manera cómo sus estudiantes ven el mundo y se desenvuelven en él. En ello juegan un papel fundamental las concepciones del docente, por ello nuestro interés se centra en comprender el modo en que se forman, se asientan, se cristalizan y se transforman las concepciones que configuran las prácticas de enseñanza de aquellos docentes que tienen la responsabilidad de enseñar el área de Lengua Castellana, cuando su formación no ha estado orientada para ello. Específicamente, nuestra inquietud se centró en comprender las concepciones disciplinares y didácticas de tres maestras de primaria cuya formación académica responde a un área de saber disciplinar diferente a ésta, por ello, expresamos la intención de problematizar la formación del docente de Lengua Castellana y su hacer en el aula.

Nos centramos en docentes de la educación básica primaria, en tanto es en este nivel donde se inicia formalmente la enseñanza del código como condición para la comunicación asertiva y la interacción en comunidad sociocultural. Los docentes de la educación básica primaria tenemos en nuestras manos la gran responsabilidad de abrirle al estudiante las puertas del mundo de la cultura letrada, lo que implica abordar la enseñanza de la escritura y la lectura sin olvidar la oralidad y la escucha como prácticas, que si bien pertenecen al ámbito de estudio del área, en mayor o menor medida se abordan en la enseñanza de todas las áreas del currículo.

En este orden de ideas, entendemos y asumimos la responsabilidad del docente de la básica primaria con todos los procesos iniciales no solo de la lengua, sino de la ciencia, el arte, la tecnología entre otras. Nos atrevemos a cuestionarnos que tan preparados estamos para asumir estos retos, máxime cuando los docentes de primaria, por lo general, somos los encargados de dar todas o al menos varias de las áreas del saber pese a no tener la formación disciplinar para ello, lo que implica unas ausencias en aras del rigor del conocimiento que requieren las disciplinas, pues como bien sabemos, en algunas de las instituciones educativas y desde las mismas disposiciones del Ministerio de Educación de nuestro país, se delega la enseñanza de las áreas en la educación primaria a los docentes sin tener en cuenta su formación en el saber específico, lo que trae consigo unas condiciones especiales en relación con la forma como estos docentes se enfrentan a unos saberes que no reconocen o dominan.

Por ejemplo dentro del perfil del docente de primaria que se plantea en el documento del Ministerio de Educación Nacional, *documento guía para la evaluación de competencias para el ascenso o reubicación de nivel salarial en el escalafón docente de los docentes y directivos docentes regidos por el decreto ley 1278 de 2002* (2013, p.24) el docente de básica primaria debe poseer:

El dominio conceptual del enfoque de competencias, los Lineamientos Curriculares y los Estándares Básicos de Competencias.

La capacidad del docente para establecer relación entre el conocimiento y el desarrollo del ser individual y social.

La capacidad del docente para conjugar su saber pedagógico (curricular, didáctico y de evaluación) con la interdisciplinariedad en un ejercicio de formación con sentido.

Es decir, las competencias del docente de básica primaria están orientadas al desarrollo de las competencias de sus estudiantes, para lo cual requiere de un alto grado de desarrollo de sus competencias básicas.

Estas indicaciones para el docente de básica primaria son un tanto ambiguas, ocultando la realidad de la educación colombiana en la cual para ser docente de básica primaria no se requiere ninguna formación disciplinar, basta con el reconocimiento del saber pedagógico que brindan las Escuelas Normales.

Caso contrario ocurre con las disposiciones para la básica secundaria y media. Para este ciclo de formación el Ministerio de Educación Nacional, en este mismo documento estipula que:

El docente debe demostrar un dominio conceptual de las teorías lingüísticas, literarias y semióticas para el análisis de diversos tipos de textos desde distintos enfoques. Así mismo, debe tener un nivel adecuado de comprensión lectora y producción escrita la cual debe evidenciar sus competencias interpretativa, argumentativa y propositiva [...] El docente de lengua castellana debe estar en capacidad de diseñar y aplicar estrategias didácticas que le permitan crear situaciones de aprendizaje significativo para desarrollar la competencia comunicativa, literaria y lingüística. (p.26)

Nuestra intención en estudiar las concepciones de las docentes no tiene el propósito de juzgar o valorar su hacer con una intención evaluativa, ni mucho menos ponerlas en situación de tomar conciencia de los errores que pueden acontecer en su práctica; nos proponemos como investigadoras encontrar elementos de comprensión de los presupuestos que orientan su actuación en el aula, en la forma cómo elaboran y llevan a la práctica un saber. Ello se traduce en la comprensión de sus concepciones y del lugar que estas ocupan en dicha elaboración del saber disciplinar y la forma como lo ponen al servicio de los estudiantes, es decir, del modo como se materializan sus decisiones frente a qué enseñar, cómo hacerlo, por qué razones y con qué propósitos.

Comprender dichas concepciones se convirtió en el propósito general de esta apuesta investigativa, para lo cual nos trazamos dos objetivos específicos: el primero develar los saberes y modos de hacer de las docentes de la básica primaria de la Institución Educativa Fundación Celia Duque que no son formadas en el área y aun así tienen a su cargo la enseñanza de la

Lengua Castellana y el segundo, caracterizar las concepciones bajo las cuales dichas maestras enmarcan sus prácticas de enseñanza.

El siguiente esquema presenta los objetivos que guiaron nuestra investigación.

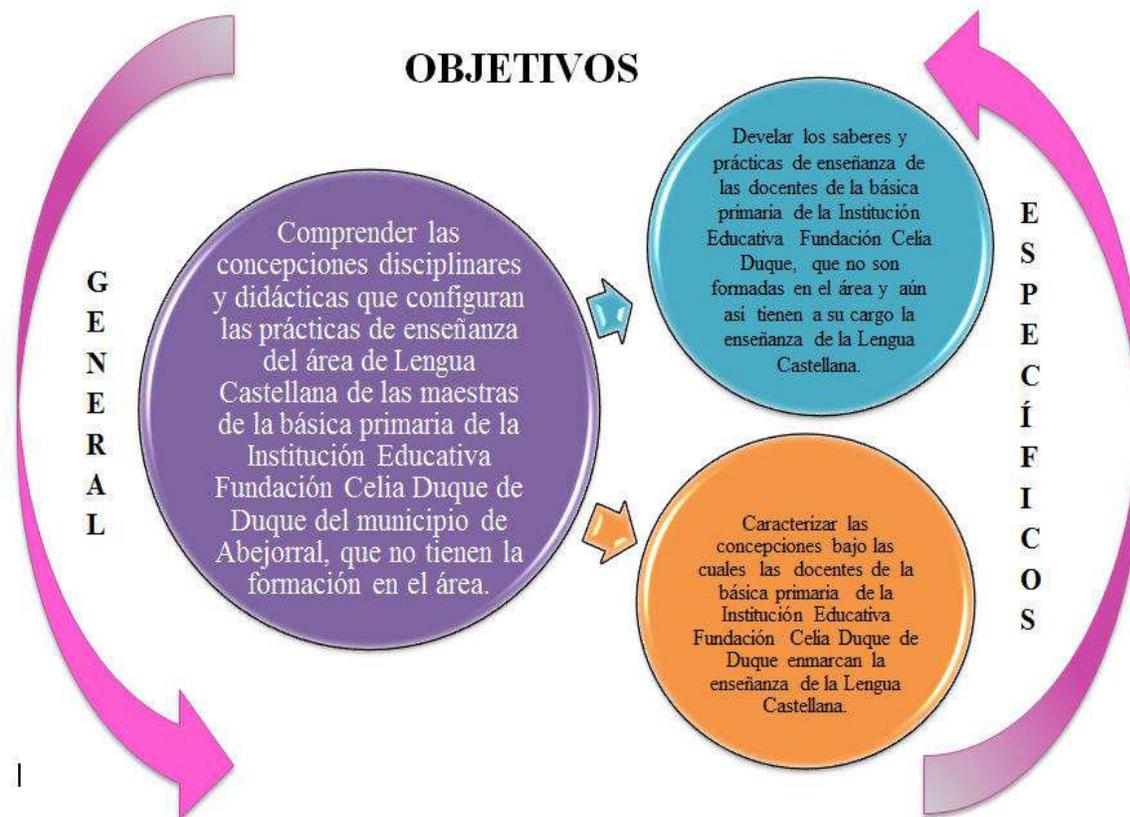


Ilustración 5: Objetivos de la investigación

Pensamos que construyendo un contexto de reconocimiento que pueda aportar información más consistente de las concepciones que tienen los maestros sobre la enseñanza y sus relaciones con las prácticas educativas, se visibiliza un panorama que da sentido a las acciones en la enseñanza, logrando reconocer el lugar y las implicancias de las reformas educativas, de la formación del maestro y de la experiencia en el asentamiento o transformación de las concepciones, pues el quehacer docente es el resultante de la interacción entre el conocimiento de la disciplina, el conocimiento didáctico, la política institucional y el conocimiento experiencial.

Por ello centramos nuestra mirada en comprender las concepciones didácticas y disciplinares explícitas e implícitas, que corresponden a las prácticas educativas de los maestros, mirada que se asienta en la Institución Educativa Fundación Celia Duque de Duque del municipio Abejorral y que se focaliza en la pregunta de investigación: ¿Qué concepciones disciplinares y didácticas configuran las prácticas de enseñanza del área de Lengua Castellana de tres maestras de la básica primaria cuya formación disciplinar no es en dicha área?

Este esquema visibiliza las cuestiones en las que centramos nuestro trabajo investigativo.

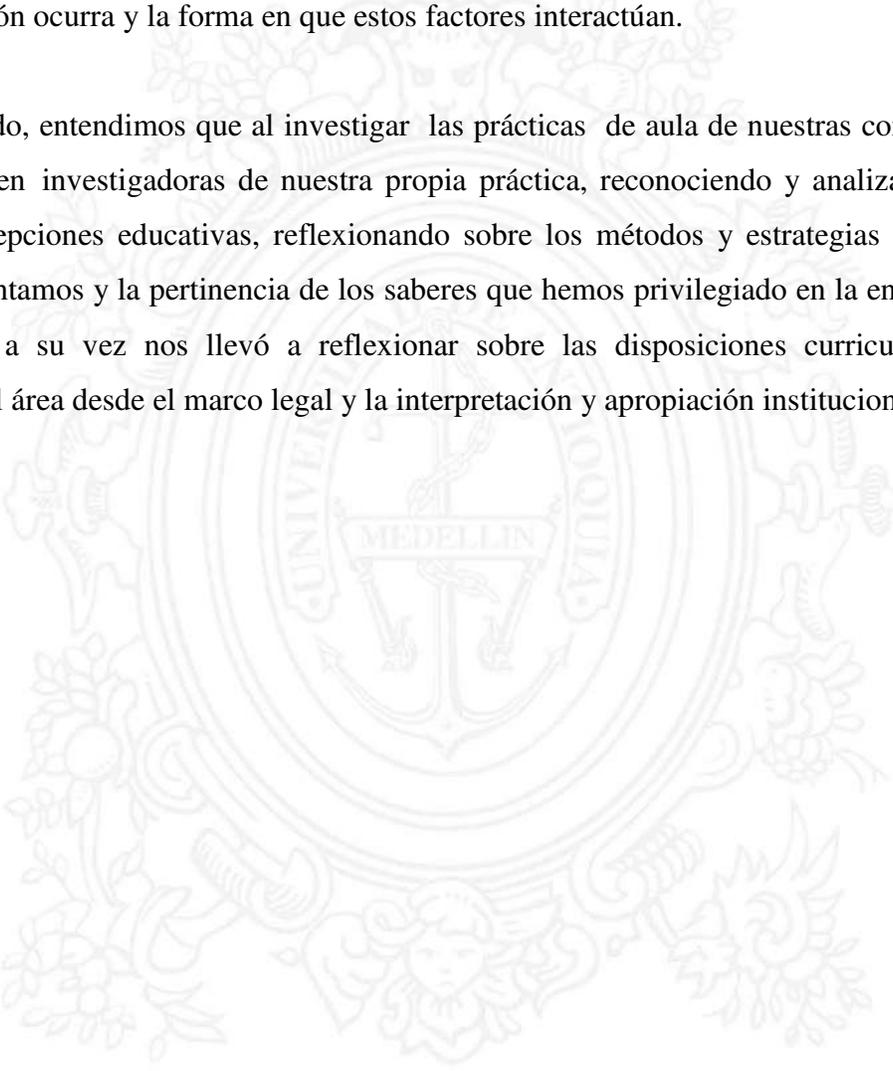


Ilustración 6: Pregunta de investigación

Dicha pretensión implicó para nosotras, entre otras acciones, rastrear algunas voces que han teorizado y reflexionado acerca de las concepciones y de su relación con las prácticas de enseñanza. Del mismo modo, implicó un proceso comprensivo del discurso y las prácticas docentes a través de diferentes interacciones como diálogos informales, entrevistas, acompañamientos en el aula de clase para vivenciar su hacer, pues tal como lo plantea

Galeano (2007), comprender una actividad humana requiere que la observemos a lo largo del tiempo, en el contexto en el cual se desarrolla, en la configuración de factores sociales que hacen que la situación ocurra y la forma en que estos factores interactúan.

En este sentido, entendimos que al investigar las prácticas de aula de nuestras compañeras nos convertimos en investigadoras de nuestra propia práctica, reconociendo y analizando nuestras propias concepciones educativas, reflexionando sobre los métodos y estrategias de enseñanza que implementamos y la pertinencia de los saberes que hemos privilegiado en la enseñanza de la lengua, esto a su vez nos llevó a reflexionar sobre las disposiciones curriculares para la enseñanza del área desde el marco legal y la interpretación y apropiación institucional.



UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA
1 8 0 3

CAMINO PARA CRUZAR AL OTRO LADO DEL ESPEJO: RECORRIDO POR EL ENFOQUE, LA METODOLOGÍA Y ESTRATEGIAS DE INVESTIGACIÓN.

Cada diseño metodológico ha de responder con coherencia interna a la concepción de ser humano, a la concepción de educación y a los principios pedagógicos que orientan a cada interventor (a) en su quehacer.

Jairo García (2009)



El objetivo de este capítulo es describir el camino que seguimos para acercarnos a las concepciones disciplinares y didácticas que orientan las prácticas de enseñanza del área de Lengua Castellana de las maestras de básica primaria que participaron de esta investigación. Presentamos, también, las estrategias metodológicas que empleamos para recopilar, organizar e interpretar los datos que arrojaron cada una de estas estrategias.

Through the Looking-Glass, and What Alice Found There (1871)

Ilustrador: John Tenniel (1820-1914)

La siguiente gráfica ilustra la ruta metodológica de la investigación

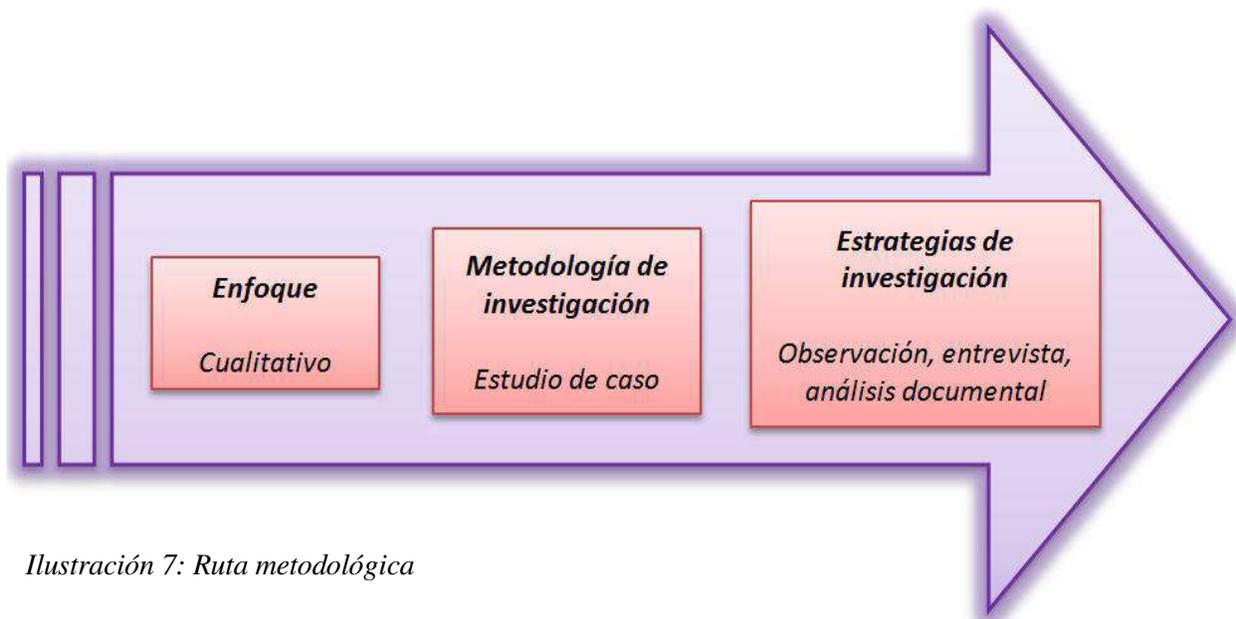


Ilustración 7: Ruta metodológica

En coherencia con el propósito de nuestra investigación, a saber, comprender las concepciones disciplinares y didácticas que configuran las prácticas docentes de maestras que no son formadas en el área de Lengua Castellana pero que orientan su enseñanza en la básica primaria, enmarcamos este trabajo bajo un enfoque cualitativo. Para ello, nos apoyamos en los aportes de Eumelia Galeano (2007), quien 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 significados de los sujetos que los construyeron” (p.21).

En nuestra investigación buscamos comprender de manera dialógica y colectiva el sentido y significado de las acciones de las docentes que nos permitieron vivir con ellas esta experiencia, encontrando conexiones entre su formación y sus prácticas actuales; entre sus procesos de autoformación y su posición política; entre sus intereses y los desarrollos de sus prácticas pedagógicas.

Para ello, partimos de los principios de la lógica inductiva ya que en un primer momento hicimos el proceso de recolección y posteriormente pusimos en diálogo los datos obtenidos con algunos

referentes teóricos, buscando responder aquellos asuntos que nos inquietaron en el devenir social, cultural, político e ideológico que enmarcan las prácticas de enseñanza de la Lengua Castellana en la Institución Educativa Fundación Celia Duque de Duque. En este sentido, nuestra investigación se caracterizó por la reflexión crítica y permanente desde y sobre lo cotidiano, por el ejercicio de contrastar lo percibido e interpretado bajo nuestra mirada y sustentado desde aportes teóricos como los de Litwin, E. (2008), Pérez, M & Rincón, G. (2009), Camps, A. (2012), Cárdenas (1995), Bombini, G. (2006), entre otros.

Este enfoque cualitativo, con su acento inductivo y holístico, posibilitó un acercamiento directo y permanente a las singularidades de las prácticas de enseñanza de la Lengua Castellana de la básica primaria, comprendiéndolas desde el contexto real en el cual se dieron, logrando aproximarnos a la cotidianidad del aula como un escenario para la comprensión de los discursos y las realidades de las docentes desde su quehacer: qué hacen, cómo lo hacen, por qué lo hacen, cómo es su interacción con los estudiantes y su relación con el saber que enseñan; haciendo del diálogo, la reflexión y la interacción, medios para el reconocimiento de las concepciones que direccionan la enseñanza de los tres casos estudiados.

Este estudio nos permitió, pues, relacionarnos directamente con el contexto de indagación y desde allí señalar encuentros y desencuentros de lo que acontecía en la rutina escolar y en los discursos de las docentes; acciones en las que confluyeron no solo tensiones epistemológicas, sino también nuestras subjetividades y las de las docentes participantes de esta investigación.

Nuestra tarea como investigadoras fue más allá de observar y sistematizar el saber del maestro que emergía en las prácticas de aula. Nuestro propósito no fue comprobar, medir, generalizar, juzgar o validar la asertividad de las docentes en su quehacer didáctico o disciplinar, lo que buscamos fue comprender las concepciones que subyacen en las prácticas de enseñanza del área de Lengua Castellana, dándonos la posibilidad de avanzar de la mera descripción empírica de causas y efectos, a la comprensión e interpretación de dichas prácticas. Así mismo, nos orientó el propósito de construir el significado sobre sus concepciones, sobre su visión de enseñanza, logrando el reconocimiento de sí mismas y, en un juego de espejos, de nosotras también, dándonos la oportunidad de otorgarle sentido a sus voces y a nuestras voces, a sus saberes y a

nuestros saberes, a sus experiencias y a nuestras experiencias, a su discurso y a nuestro discurso, a su sentir y a nuestro sentir. Fue la posibilidad de vernos y sentirnos como Alicia a través del espejo, allí estábamos nosotras, al lado y frente a él, viendo en las prácticas de enseñanza de las docentes participantes de la investigación, el reflejo de nuestras propias prácticas.

En este sentido, investigar de manera cualitativa nos permitió el contacto con la vida y las situaciones de las docentes, reduciendo distancias entre teorías, acciones y contextos, tratando de conocer y comprender la forma en la que ellas se interrelaciona con su saber, con su entorno, sus costumbres, su cultura, su lenguaje, lo que nos permitió adentrarnos en las interpretaciones, percepciones y significados que ellas y nosotras mismas como investigadoras tenemos en relación con la enseñanza de la lengua. Traspasamos el cristal, penetramos en la casa del espejo y jugamos también la partida de ajedrez.

Estudio de caso: Una posibilidad para comprender lo que se ve a través del espejo.

Para hacer posible la comprensión de las voces de las docentes, en la dimensión de su discurso y de su práctica, optamos por la metodología de estudio de caso, la cual nos permitió explorar de manera profunda y pormenorizada las prácticas de enseñanza de la Lengua Castellana, conectándonos directamente con la realidad del aula, lo que “implica un proceso de indagación que se caracteriza por el examen detallado, comprensivo, sistemático y en profundidad del caso objeto de interés” (García, citado por Albert, 2007, p.216).

Nuestra inclinación por el estudio de caso como metodología de investigación, estuvo orientada, más que a “examinar” información y emitir juicios, a generar espacios que nos permitieran reflexionar y reconocer el quehacer de las docentes encargados del área de Lengua Castellana en la básica primaria de la Institución Educativa Fundación Celia Duque de Duque, desde su realidad, sus singularidades, sus particularidades, en tanto que cada una de ellas es un mundo de sentidos y posibilidades, que comprende un quehacer, una experiencia de vida, unos saberes de orden disciplinar, social, cultural y político cuyos signos se presentan y representan en la constelación escolar.

En este sentido, atendiendo a la metodología de estudio de caso, en el transitar de nuestra investigación, recorrimos varios caminos que nos permitieron comprender algunas de las concepciones que emergieron y que han sido construidas por las maestras a partir de su experiencia vital.

Recurrimos a la *entrevista*, a la *observación participante y no participante* y al *análisis documental* como estrategias de recolección de datos que, según Hurtado (2000), son procedimientos y actividades que le permiten al investigador obtener la información necesaria para dar cumplimiento a su objetivo de investigación. Estas estrategias direccionaron nuestro accionar en busca de las concepciones disciplinares y didácticas que tienen las tres docentes de primaria que no son formadas en el área y aun así tienen a su cargo la enseñanza de la misma.

Es importante resaltar que para la implementación de las estrategias seleccionadas, pensamos desde el diseño de cada una, registrar cuidadosamente la experiencia de las docentes participantes, teniendo como premisas la fidelidad de la información y el respeto por la postura de cada una. Dichos diseños no se plantearon desde una estructura cerrada, por el contrario, posibilitaron la apertura a otros relatos, otros datos, que surgieron de manera espontánea, reconociendo en ellos un valor agregado para el análisis de la información.

Nuestras colaboradoras: a propósito de los acompañantes de Alicia.

La Institución Educativa Fundación Celia Duque de Duque cuenta con cuatro docentes encargadas de la enseñanza del área de Lengua Castellana en la básica primaria, nuestro interés se centró específicamente en aquellas cuya formación académica respondía a un área de saber disciplinar diferente a la de esta área, por las razones expuestas en el capítulo anterior.

La investigación cuenta con la participación de tres de estas cuatro docentes: una normalista superior, egresada de la Escuela Normal Superior del municipio de Abejorral, quien tiene a su cargo la dirección del grado primero y a su vez la enseñanza de todas las áreas en este grado; y dos licenciadas en Educación Básica con énfasis en Ciencias Naturales, una egresada de la

universidad Católica de Oriente, encargada de la dirección del grado segundo, y al igual que el caso anterior, enseña todas las áreas en este grupo; la otra, egresada del Instituto Superior de Educación Rural de Pamplona, quien tiene a su cargo la dirección de un grado cuarto y la enseñanza de las áreas de Matemáticas, Lengua Castellana y Ciencias Sociales en otros grupos de este mismo grado. Por ello, nuestras interacciones en el aula se dieron solo con estos grupos. Esta selección correspondió con las condiciones del estudio que llevamos a cabo, así, la representatividad de las docentes participantes, estuvo dada por el contexto y las pretensiones de nuestra investigación.

Las estrategias de investigación: Una lupa para visibilizar el pensar y el hacer del maestro

-¿Podría decirme, por favor, por donde puedo irme de aquí?

-Todo depende del sitio a donde quieras ir –contestó el Gato

- El sitio me importa poco... -dijo Alicia.

-En ese caso poco importa el camino que tomes –contestó el Gato.

-Siempre que llegue a alguna parte –añadió a modo de explicación

-¡Oh! Si andas bastante, no dejarás de llegar a alguna parte –aseguró el Gato.

Lewis Carroll (2003)

Para acercarnos a las docentes y entrar en contacto con sus concepciones disciplinares y didácticas sobre la enseñanza del área de Lengua Castellana, desde los ámbitos prácticos y discursivos, nos servimos, como lo mencionamos anteriormente, de la entrevista semi-estructurada, de la observación participante y no participante y del análisis documental, con previo consentimiento informado de los actores educativos involucrados.

Entrevista semi estructurada: Iniciamos esta descripción de estrategias y sus aportes a nuestra investigación con la entrevista, entendiéndola a la luz de Rosana Guber (2011) como “situación cara a cara donde se encuentran distintas reflexividades pero, también, donde se produce una nueva reflexividad”.(p.71) Esta nueva reflexividad supuso asumir el diálogo como un espacio formador, para que las docentes pensarán en cosas en las que no se habían detenido, en esos

solapamientos y vicisitudes, posiciones sociales, ideológicas, académicas, culturales, políticas de los que no se es consciente y que en lugar de ocultarse o neutralizarse deben hacerse visibles.

En este sentido, las preguntas, las respuestas, los puntos vacíos y los silencios, fungieron como un espejo que permitió que las docentes se miraran a sí mismas, repensando las adherencias más profundas inmersas en su ser, en su quehacer. En concordancia con lo anterior, pensamos la entrevista como un espacio de reiterados encuentros de diálogo entre nosotras como investigadoras entrevistadoras y las docentes participantes, para compartir experiencias y opiniones; construir significados y derivar concepciones de enseñanza y conocimientos frente al área.

Optamos por el formato de entrevista semi-estructurada, en la cual los temas previstos se tuvieron en cuenta, pero sin seguir un orden fijo, rígido y estático; ello nos permitió un diálogo fluido donde surgieron temáticas y eventualidades no previstas de antemano: anécdotas, azares, obviedades, interferencias; circunstancias que posibilitaron la integración de nuevas preguntas a partir de las respuestas de las docentes, preguntas que orientamos desde situaciones del diario vivir, desde sus saberes, de tal modo que se sintieran cómodas, en un clima de confianza que les permitiera pensarse, convirtiendo este encuentro en una interesante conversación, resaltando que el hecho de que entrevistador y entrevistados compartamos el mismo ámbito laboral, es, a nuestro juicio, un punto a favor al momento de establecer un clima ameno y una relación interpersonal cordial.

Tuvimos dos encuentros de este tipo, el primero como apertura y estrategia de acercamiento a las docentes para conocer de manera general sus apreciaciones, y el segundo, luego de las observaciones de clase, para conversar de manera situada frente a su quehacer pedagógico. Estos encuentros nos permitieron interactuar con todo aquel lenguaje no verbal, movimientos, gestos, tonos de voz, que no sería posible rastrear sino en el contacto directo, con ellas mismas; conocimos las razones que las llevaron a ser docentes, su trayectoria en la profesión, su formación académica, sus aspiraciones como docentes, su pensar frente a la formación de niños y a la enseñanza de los saberes disciplinares del área de Lengua Castellana, los saberes que

privilegian y los modos de enseñar, descubriendo en su discurso concepciones en relación con su saber y saber hacer en el área.

Sin embargo, inicialmente vivenciamos momentos de tensión en los cuales las docentes manifestaron algunos temores. Por ejemplo, salieron a la luz inquietudes sobre si sus nombres quedarían explícitos en el trabajo, si los directivos de la institución conocerían los productos de cada una de las entrevistas y observaciones de clase, si sus prácticas pedagógicas quedarían expuestas a juzgamientos, si sus respuestas si eran adecuadas a lo que “necesitábamos” (como si se tratara de ajustar un guion para comprobar una hipótesis), de ahí las preguntas que formulaban las docentes en la primera entrevista: ¿Qué tenemos que responder para que quede bien y que a ustedes les sirva? ¿Lo que dije está bien?

Estas preguntas revelan nuestra predisposición como maestros para volver la mirada sobre nuestras prácticas de enseñanza y más aún para permitir que otros hurguen en ellas. Sin embargo, interrogarnos y reflexionar sobre ellas, develando las intenciones que las configuran y nuestro rol en el micromundo de la escuela, es una posibilidad para mejorar nuestro hacer.

Es de anotar que, para efecto del posicionamiento ético de la investigación, y en respuesta a las tensiones de las docentes participantes, sus nombres no quedaron explícitos en el trabajo, los nombramos bajo seudónimos, Rosa, Margarita y Violeta; y los directivos no conocieron los audios de las entrevistas ni las grabaciones de clase, su acercamiento a esta información se dio a través del informe final de esta investigación, siendo esta la última de las estrategias de devolución de hallazgos encontrados, en la cual retomamos las voces de las docentes y con ellas tejimos un diálogo que nos permitió la construcción del cuerpo de este trabajo.

La observación participante: Adentrarnos en las clases de las docentes de Lengua Castellana de la básica primaria, fue entrar en contacto directo con distintas situaciones, significaciones y modos de enseñanza. “Estar adentro”, haber traspasado el cristal del espejo, nos permitió una mejor comprensión de las interacciones entre docentes y estudiantes en el desarrollo de la clase, las actividades que proponían, los objetivos, las metodologías y recursos empleados, los saberes que privilegiaban, las tensiones que se presentaban, los pequeños éxitos y los amargos fracasos.

Con esta estrategia, que logramos vivenciar en dos ocasiones con cada docente, buscamos descubrir otros sentidos de su quehacer pedagógico, quizás no develados por la entrevista y, a partir de allí, derivar las concepciones que emergen de sus prácticas. Al respecto Guber (2001) plantea que la observación se convierte en “el único medio para acceder a esos significados que los sujetos negocian e intercambia, es la vivencia, la posibilidad de experimentar en carne propia esos sentidos” (p60).

Inicialmente, concebíamos la estrategia de observar como una acción distante en tanto no pretendíamos interferir en el acontecer natural del aula, solo hacer registro de lo que en ella sucedía en respuesta a nuestra pregunta de investigación. Sin embargo, el escenario del aula se vio afectado con nuestra presencia, no pasamos inadvertidas, los niños y niñas de los grados primero, segundo y cuarto, nos acogieron y en ocasiones acudían a nosotras solicitando ayuda, explicación o simplemente para mostrarnos sus producciones; así pues, nuestra observación fue participante, pues entramos en interacción con los niños y las maestras, lo que no solo dio un matiz distinto a nuestra investigación, sino que la enriqueció al permitirnos una relación más cercana con ellos.

De las docentes, frente a esta estrategia de recolección de información, podemos decir que previo al momento de observación expresaban su ansiedad para que todo les saliera bien, “*!qué susto!*” era la expresión más recurrente en ellas. Su preocupación se centraba principalmente en el comportamiento de los estudiantes, es por esto que los exhortaban a que “*se manejaran muy bien porque los iban a grabar.*”.

En efecto, los acercamientos los grabamos en video y luego devolvimos estos registros a cada docente en una memoria USB para que se vieran en acción y los compartieran con sus estudiantes si lo consideraban oportuno, pues este fue un compromiso adquirido con ellas en el primer acompañamiento al aula; así mismo, el vídeo era un espejo que le permitía a cada maestra, en la intimidad de su casa y con la distancia que concede el tiempo pasado, verse, reconocerse, extrañarse, interrogarse, cuestionarse, pensarse...

Análisis documental: Un acercamiento a los documentos institucionales como el Plan de área de Lengua Castellana, las planeaciones de las docentes y los cuadernos de los estudiantes, nos posibilitaron hacer lectura de lo que las docentes enseñan en consecuencia con su saber, con la política pública para el área de Lengua Castellana y la política institucional. Estos documentos “sirven como sustitutos de registros de actividades que el investigador no puede observar directamente. Algunas veces, estos registros son observadores más expertos que el investigador” (Stake, 1998, p.66). Ellos nos dejaron ver aquellos detalles que en ocasiones se nos escaparon en la interacción con las docentes, en este sentido ayudaron a ampliar, nuestro campo investigativo. Así, por ejemplo, el Plan de área nos develó los saberes de enseñanza que privilegia la institución, el orden en el cual se abordan estrictamente las temáticas en cada grado, una comprensión frente al enfoque que direcciona el área, las estrategias metodológicas y evaluativas, entre otros aspectos bajo los cuales las docentes organizan su planeación.

El cuaderno de los estudiantes, por su parte, se convirtió en un mediador para comprender el funcionamiento y el hacer de las docentes. Su estructura y lo que allí reposa está determinado por las particularidades de enseñanza bajo las cuales ellas configuran su hacer, quedando plasmado en sus líneas aquello que se pretende potenciar en los estudiantes relacionado al saber que se enseña, las actividades que se realizan, lo que se trabaja en la clase. En suma, los cuadernos se convirtieron en una opción para conocer el trabajo cotidiano de las docentes en el aula de clase, entendiéndolo como representación simbólica de sus prácticas de enseñanza.

Comprendimos el cuaderno, la planeación y el Plan de área, como aquellos caminos que recorrió Alicia dando “vueltas y revueltas” convencida de que llegaría a la cumbre de la colina. Para nosotras ese camino transcurrió entre descripciones e interpretaciones de lo que descubrimos en el aula. Al efectuar el análisis de estos documentos, realizamos un acercamiento y reconocimiento de la estructura curricular de la Institución educativa, lo que de alguna manera ha influido en las concepciones disciplinares y didácticas de las tres docentes. De esto hablaremos en el siguiente capítulo.

El siguiente esquema ilustra las estrategias que permitieron el acercamiento a la información para su posterior análisis:

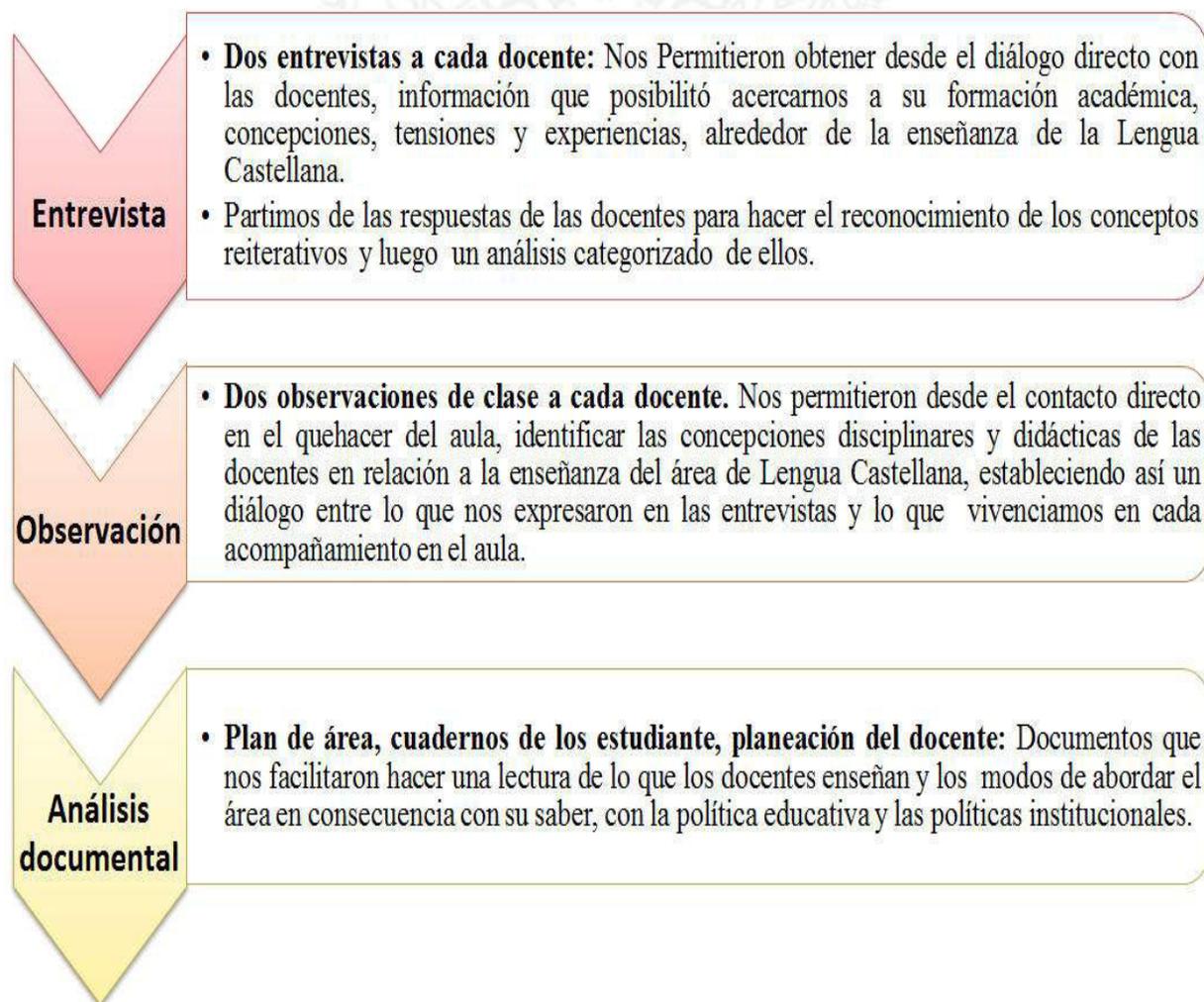
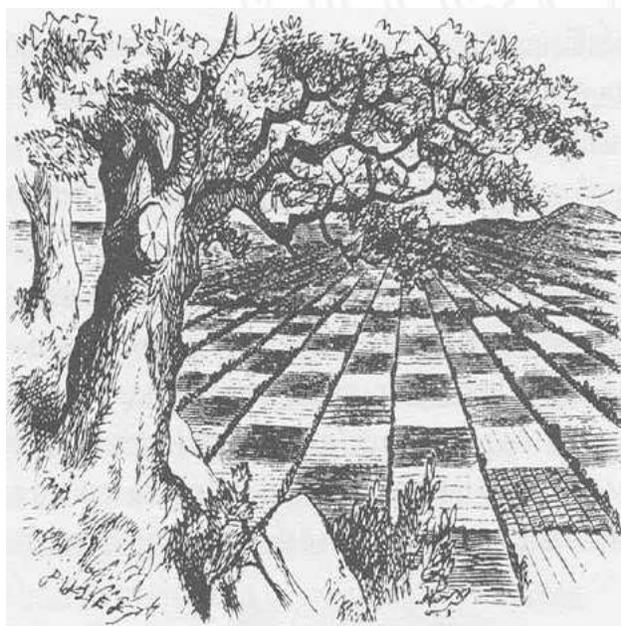


Ilustración 8: Resumen estrategias de investigación

A partir de la información recopilada a través de grabaciones, videos, fotografías y documentos de diversos tipos, desarrollamos una descripción detallada de cada interacción con las docentes partícipes de este proceso que nos permitieron aproximarnos a su saber. Fue así, como desde la estructura de sábanas categoriales establecimos comprensiones en relación al pensar, decir y hacer de las maestras como elementos que integran las concepciones disciplinares y didácticas que direccionan sus prácticas de enseñanza.

EN EL TABLERO DE LA INVESTIGACIÓN: LAS CONCEPCIONES Y LAS PRÁCTICAS DE ENSEÑANZA

Para hacer comprensible nuestro objeto de investigación representado en la pregunta orientadora que indaga por las concepciones disciplinares y didácticas que configuran las prácticas de enseñanza del área de Lengua Castellana de tres docentes de básica primaria de la IE Fundación Celia Duque de Duque cuya formación no es en el área, nos aproximaremos a dos conceptos, concepciones y prácticas de enseñanza, los cuales permitirán comprender el objeto de esta investigación. Ellos atraviesan todo el cuerpo de nuestro trabajo y se han convertido en esos mundos por los que nosotras en el lugar de Alicia transitamos.



Durante algunos minutos Alicia permaneció allí sin decir palabra, mirando el campo en todas direcciones... ¡Y qué campo más raro era aquel! [...] -¡Se diría que está todo trazado como si fuera un enorme tablero de ajedrez!- dijo Alicia al fin- Debiera de haber algunos hombres moviéndose por algún lado... y ¡ahí están! [...] ¡Están jugando una gran partida de ajedrez! ¡El mundo entero en un tablero!..., bueno, siempre que estemos realmente en el mundo, por supuesto. ¡Qué divertido es todo esto! ¡Cómo me gustaría estar jugando yo también! ¡Como que no me importaría ser un peón con tal de que me dejaran jugar...! Aunque, claro está, que preferiría ser una reina. Lewis Carroll (2004)

Through the Looking-Glass, and What Alice Found There (1871)

Ilustrador: John Tenniel (1820-1914)

En este juego de ajedrez, las investigadoras tomamos el rol de jugadoras, aquella Alicia que jugó como peón y vivió un sinnúmero de hazañas, de aprendizajes; nos desplazamos en este campo

moviéndonos por varias casillas, en cada una de ellas pensamos la siguiente acción, analizamos el para qué llegamos allí, qué encontramos y hacia donde proseguir.

Acerca de las concepciones: entre las claridades del mundo consciente y el terreno oscuro del pensamiento inconsciente.

*Tenue rey, sesgo alfil, encarnizada
reina, torre directa y peón ladino
sobre lo negro y blanco del camino
buscan y libran su batalla armada.*

Luís Borges (1960)

La inquietud por comprender las diversas líneas de sentido que se tejen alrededor de las concepciones, nos lleva a acercarnos a aquellos problemas, discusiones, nociones y corrientes que hacen parte de su configuración. Las concepciones están estrechamente ligadas a las creencias y la diferencia entre estos conceptos no siempre es clara, lo que hace necesario profundizar en esta última noción, para así comprender sus relaciones y particularidades. Al respecto, encontramos, por ejemplo, que para autores como Llinares (1991) las concepciones son el producto de creencias y conocimientos, mientras que para Pajares (1992), Contreras (1999), Camps (2001) y Rodríguez (2002), estos dos términos son sinónimos.

Thompson (1992), por el contrario, encuentra sutiles diferencias y Ponte (1994) las distancia desde la naturaleza del concepto mismo. Dado estos matices que diferencian los modos de comprender las concepciones y sus relaciones con las creencias, nos vimos en la tarea de acercarnos a estas teorías para identificar los puntos de encuentro o distanciamiento entre ellas, con el fin de hacer comprensible la complejidad que supone este concepto central en nuestro trabajo y asumir una postura al respecto.

Partimos del significado que, el Diccionario de la Real Academia de la Lengua Española (RAE, 2014) le atribuye a estos dos conceptos. Este referente define las creencias como el conjunto de

ideas sujetas a disposiciones de orden religioso, político, ideológico, que un grupo social valida como ciertas y que el sujeto apropia para fundamentar sus acciones; y las concepciones como el producto de un proceso mental que permite construir un concepto, comprenderlo o justificar los actos, los sentimientos y la realidad, en palabras textuales “hacer concepto de una cosa, comprenderla, encontrar justificación a los actos o sentimientos de alguien.”

De lo presentado en el diccionario de la RAE se deriva un encuentro entre las concepciones y las creencias en tanto ambas se refieren a saberes personales —ideas, conceptos— que justifican un actuar; saberes que son de distinto orden, que pueden ser o no compartidas por otros y que tiene para cada individuo carácter de verdad, en el sentido en que son como lentes a partir de los cuales se comprende y se relaciona una persona con el mundo.

Esta interpretación está en correspondencia con lo que plantea Martín Frank Pajares (1992) en el texto *Creencias de los docentes y la investigación educativa* en el cual define las creencias como construcciones propias de cada individuo, consideradas como ciertas por un grupo social. Dicho autor entiende las concepciones y las creencias como un mismo problema en la medida en que son dos expresiones que, de manera indistinta, se refieren a un mismo campo; así lo da a entender, cuando señala que las creencias

[...] viajan con disfraz y a menudo con un alias de actitudes, valores, juicios, axiomas, opiniones, ideología, percepciones, concepciones, sistemas conceptuales, preconcepciones, disposiciones, teorías implícitas, teorías personales, procesos mentales internos, estrategias de acción, reglas de práctica, principios prácticos, perspectivas, repertorios de entendimiento y estrategia social. (p. 309)

Pajares destaca tres componentes de la creencia: uno cognitivo, uno afectivo y uno conductual; componentes asociados al conocimiento que el sujeto tiene del mundo y, en esta medida, subjetivos en tanto se construyen desde las emociones, los sentimientos y las percepciones que, por lo demás, direccionan las conductas y actuaciones de los individuos. Estos postulados sumados a las definiciones que presenta el diccionario de la RAE (2014) nos llevan a entender la creencia como un entramado de saberes, relaciones y sentimientos arraigados desde el entorno familiar, religioso, político y cultural, que delimitan el pensamiento y las acciones éticas y

morales de cada persona. Asimismo, vale la pena insistir que, desde la perspectiva del autor, las concepciones son una de las formas de nombrar las creencias.

En esta misma línea de sentido, se inscribe la autora Elsa Amanda Rodríguez (2002) quien también le atribuye un uso sinonímico a las concepciones y a las creencias. Plantea que ambas “tienen en el fondo el mismo significado, es decir, son el tipo de conocimiento experiencial, representado en imágenes o constructos, más o menos esquemáticos y de carácter intersubjetivo, personal y situacional” (p.108).

Del mismo modo, Anna Camps (2001) refiere bajo un uso sinonímico concepciones, pensamientos, creencias, representaciones, conocimientos o saberes, enmarcados en lo que ella denomina sistemas conceptuales que constituyen el entramado intelectual del individuo. Dice la autora:

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)

Al igual que Rodríguez, Camps reitera la influencia de la experiencia en la cristalización de las creencias del sujeto, experiencia que es única, así sea el producto de una vivencia colectiva, porque como lo diría Mélich, (2002) “nadie puede hacer una experiencia en lugar de otro” (p.76).

En este sentido, entendemos la experiencia, para efectos de esta construcción conceptual, siguiendo a Jorge Larrosa (2004) como

eso que me pasa [...] algo me pasa a mí. No que pasa ante mí, o frente a mí, sino a mí, es decir, en mí. La experiencia supone, un acontecimiento exterior a mí. Pero el lugar de la experiencia soy yo. Es en mí (o en mis palabras, o en mis ideas, o en mis representaciones, o en mis sentimientos, o en mis proyectos, o en mis intenciones, o en mi saber, o en mi poder, o en mi voluntad) donde se da la experiencia, donde la experiencia tiene lugar. (p. 89)

La experiencia supone, entonces, un intercambio de conocimientos en donde lo que yo sé, lo que soy, pasa a consolidar la experiencia del otro y eso que el otro es, lo que tiene para dar, pasa a

transformarme, a hacerme otro. Desde la experiencia las creencias y las concepciones se consolidan o, en su defecto, se transforman.

Así mismo, Llinares (1991) considera que toda persona tiene una serie de creencias y conocimientos que ha ido construyendo a partir de las diferentes experiencias que tiene a lo largo de su vida. Ambos tipos de esquemas, creencias y conocimientos, consolidan las concepciones del sujeto, ayudando a explicar cómo éste interpreta, predice y actúa en los diferentes contextos y acontecimientos de su vida cotidiana. Es así, como las concepciones constituyen sistemas cognitivos interrelacionados de creencias y conocimientos que influyen en lo que se percibe y en los procesos de razonamiento que se realizan. Las creencias, por su parte, “no se fundamentan sobre la racionalidad, sino más bien sobre los sentimientos, las experiencias, lo que las hacen ser muy consistentes y duraderas para cada individuo”. (Llinares, citado por Boubée, Sastre, Delorenzi y Rey, 2010. p.129)

El pensamiento de Llinares (1991) conversa con la comprensión que Vicente (1995) (citado por Flores, 1998) tiene sobre las creencias. Para él las creencias son

[...] ideas u opiniones que la gente tiene 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)

Esta comprensión advierte el carácter heredable de las creencias como verdades que direccionan el pensar y el actuar del ser humano, herencias de la formación familiar, del culto religioso, de la escuela, de los grupos políticos en los que se está inmerso, en suma, de la interacción social y cultural. Son verdades que hemos aprendido y que en la mayoría de ocasiones no cuestionamos, creemos que son correctas porque así han sido siempre o han funcionado bien, porque socialmente son aceptadas o porque son las únicas que conocemos. Verdades que solo pueden transformarse cuando las cuestionamos, cuando entramos en contacto con otras experiencias, con otros discursos, con otras actuaciones, con otras reflexiones que nos permiten comprensiones diversas.

Por ello, en tanto el grupo social en el que nos desenvolvemos y los discursos académicos con los que interactuemos sean estáticos, nuestras creencias y, por consiguiente las concepciones, también lo serán. Alguien que cree en algo, puede convencer a otros de que creen lo mismo, por efecto del discurso o del comportamiento reactivo de imitación, por tanto las creencias de otro se pueden también convertir en las propias e incluso en las de todo un colectivo que, en casos extremos, como aquellos de los que la historia ya nos ha dado testimonio, pueden llevar a desafueros, absurdos y abusos colectivos de los que, no obstante, se está plenamente convencido.

De otro lado, Thompson (1992) (citado por Doreda, Burrioni, Lázaro & Piacentini,) advierte una sutil diferencia entre los dos conceptos, “tanto las concepciones como las creencias tienen un componente cognitivo, la distinción entre ambas reside en que las primeras son mantenidas con plena convicción, son consensuadas y tienen procedimientos para valorar su validez, y las segundas, no.” (p.7). Es decir, tal como lo plantea Ortega y Gasset (2001), 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).

El autor nos permite reconocer en creencias y concepciones esos procesos de pensamiento que ambas implican y que no han sido ajenos a los demás autores abordados hasta el momento. Al igual que ellos, Thompson comparte el convencimiento inconsciente de la creencia, una verdad indiscutible, a veces injustificable e improbable, lo que nos permite inferir que para el autor, al igual que para Camps, las creencias son resistentes al cambio, se heredan y, sean o no razonables, se confía en ellas. Por el contrario, las concepciones permiten la divergencia de opiniones, son razonables, probables y son epistémicamente mejor justificadas.

Si bien autores como Pajares (1992), Camps (2001), Rodríguez (2002), advierten el carácter inconsciente y subjetivo de las creencias, no establecen una distinción desde el campo semántico como la que Thompson propone, específicamente por el carácter de consciencia que marca una diferencia entre concepción y creencia. Pese a ello, en otros contextos de su discurso Thompson (1992) expresa que las concepciones son el conjunto consciente o inconsciente de creencias, conceptos, significados, reglas (p.132), lo que deja entender que las concepciones son, entre otras cosas, producto de las creencias; en este sentido, sus planteamientos son cercanos a los de

Llinares (1991) puesto que para ambos, las concepciones en tanto teorías razonables, comprenden, integran e implican las creencias entendidas como ideas implícitas y muchas veces incuestionables e inconscientes.

Los planteamientos de Thompson en relación con la diferencia conceptual entre creencia y concepción, los comparte Ponte (1994) para quien las creencias son verdades personales indiscutibles, derivadas de la experiencia o de la fantasía, es decir, se fundamentan en lo empírico, en lo intuitivo, en un fuerte componente afectivo, de ahí que las creencias puedan diferir sustancialmente de lo real; por su parte, las concepciones son de naturaleza esencialmente cognitiva, son producto del razonamiento y entendimiento de un determinado concepto y condicionan la forma de abordar el conocimiento y organizar el pensamiento. Así, la familiaridad con los significados de los conceptos permiten comprender la realidad y dar significado a la experiencia.

Los autores citados al aproximarse teóricamente a las concepciones y a las creencias establecen unas relaciones entre ambas, que para unos, como Pajares (1992), Contreras (1999), Camps (2001) y Rodríguez (2002), se presentan en términos sinonímicos; en tanto que para otros, como Llinares (1991), Thompson (1992) y Ponte (1994) se trata de vínculos estrechos aunque con particularidades que las diferencian. Así mismo, en sus construcciones emergen otras denominaciones que se encuentran en el mismo campo semántico de las concepciones y que tiene, incluso, un significado equivalente, a saber, teorías implícitas, representaciones, pensamientos, ideologías, entre otros. Para nuestro caso solo nos acercaremos al desarrollo conceptual de teorías implícitas, concepto que está estrechamente emparentado con el de concepciones.

Para María José Rodrigo, Armando Rodríguez y Javier Marrero (1993) las teorías implícitas son “una síntesis de conocimientos culturales y de experiencias personales” (p.245), lo que se ratifica con los planteamientos de Elsa Amanda Rodríguez de Moreno (1992) quien en su artículo *concepciones de práctica pedagógica* concibe las teorías implícitas como “construcciones personales reguladas por la pertenencia de los individuos a clases sociales y elaboradas a partir de la adquisición de materiales culturales” (p.110). Para Pozo, Scheuer, Mateos, y Pérez (2006)

las teorías implícitas son “representaciones inconscientes, acerca de cómo funcionan las personas: qué las mueve a actuar, qué las conmueve, qué creen y piensan e, incluso, cómo se originan, entrelazan y cambian sus intenciones, emociones y creencias” (p. 64).

Entendemos por la valoración de inconsciente aquello que se inscribe en la memoria, esa zona en la que se ocultan o se guardan los recuerdos, esos contenidos, pensamientos e ideas, a los que no se puede acceder de manera directa y que se visibilizan en las expresiones y actuaciones del sujeto; ese saber interno en las personas, ese conocimiento intuitivo de naturaleza interna del que no se es consciente. Así, las teorías implícitas como término que describe todo el trasfondo del pensamiento como operaciones mentales inconscientes, se convierten en el basamento del conocimiento almacenado en la memoria e influye en la forma como una persona se enuncia, actúa y se posiciona en el contexto inmediato.

Desde estos acercamientos conceptuales logramos identificar cómo los autores coinciden en sus comprensiones, entendiendo las teorías implícitas como construcciones o experiencias personales permeadas por la cultura, comprensiones que, a su vez, se han desarrollado al abordar los conceptos de creencias y concepciones. Vale la pena resaltar que, desde lo que plantean Rodrigo, Rodríguez y Marrero (1993), Rodríguez (1992) y Pozo, Scheuer, Mateos, y Pérez (2006), para referirse al término en cuestión, no encontramos diferencias marcadas entre sus planteamientos y los que conceptualizamos en este trabajo sobre creencias y concepciones. A nuestro juicio son distintas denominaciones para aproximarse a un mismo problema; denominaciones que, por supuesto, hablan de tradiciones y escuelas distintas pero que, en esencia responden a la misma problemática.

En este sentido, las creencias y, por lo tanto, las concepciones, son experienciales, se transfieren de generación en generación en el marco de una cultura, se visibilizan como respuesta a algo, y hacen parte del sentido común; se modifican, se reconstruyen en el contacto con otros, con otras culturas, con la academia, en el conocimiento del mundo. Sin embargo, es la propia persona la que al final decide, consciente o no de ello, su proceso de construcción, asentamiento, cambio o rechazo; de ahí su variabilidad.

Luego de este recorrido por algunos teóricos que se han dado a la tarea de investigar sobre las concepciones, queremos plasmar nuestra propia comprensión en relación al concepto que encaminó esta búsqueda de saberes, teorías y pensamientos.

Entendemos las concepciones como un entramado de saberes, representaciones, relaciones, creencias que configuran y condicionan el pensar y el actuar, la postura ideológica y la estructura cognitiva del ser humano. Están determinadas por los conocimientos culturales, la experiencia laboral y personal, la formación; éstas pueden modificarse, reconstruirse, en el contacto con otras culturas, con la academia y en el conocimiento del mundo. Consideramos que las creencias y los conocimientos ayudan a consolidar las concepciones. Por tal razón en esta investigación hemos optado por el término concepciones por ser el concepto que nos permite acercarnos a las ideas, conocimientos y creencias del profesor; es decir, por su carácter incluyente.

Es necesario precisar que para nosotras, los sujetos no solo construyen sus creencias y concepciones de manera intencionada y consciente, también las han internalizado en sus estructuras cognitivas y emocionales de manera inconsciente, como resultado de una gran diversidad de experiencias articuladas: las personales, las escolares, las familiares, las laborales, las sociales; experiencias que permiten construir una determinada visión de sí mismos y del mundo, de familia, de cultura, de escuela, de educación; y actuar en correspondencia con ellas.

Ahora bien, consideramos que las concepciones representan para muchos una base relevante para desarrollar sus prácticas profesionales, pues están tan arraigadas en su inconsciente que les dificulta reconocer la existencia de otras formas de realizarlas, además, se acude a ellas como respuesta válida para justificar las actuaciones, especialmente, cuando nos enfrentamos a situaciones desconocidas o confusas. Por tanto, la mejor forma de visibilizar las concepciones, es mediante la confrontación del pensamiento, lo que se dice, con lo que se hace; pues como lo señala 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)

De acuerdo con lo anterior, puede decirse que las prácticas que los docentes asumen en su ejercicio profesional y laboral están, en parte, determinadas por las concepciones que éstos tengan sobre la disciplina que dominan y la enseñanza; esto es, el saber específico y el saber didáctico, respectivamente. A su vez sus prácticas de enseñanza ayudarán a transformar sus propias concepciones, una relación recíproca que se nutre, se complementa.

Entender las prácticas de enseñanza supone asumir una postura que permita lograr una comprensión reflexiva y profunda de la particular manera en que el docente despliega su propuesta de enseñanza, como una actividad intencional que cobra sentido en función del contexto en que se desenvuelve y que es, por supuesto, tributaria de las concepciones del maestro. Por ello, nos adentraremos en el concepto de práctica, como ese elemento que complementa el tablero bicolor de esta construcción teórica, que en este ejercicio investigativo nos permite desplazamientos pausados y movimientos comprensivos.

Acerca de las prácticas de enseñanza: un hacer que visibiliza las concepciones del maestro en el mundo del aula.

*“Somos lo que hacemos;
lo que hacemos para cambiar lo que somos”.*

Eduardo Galeano (2006)

Cotidianamente utilizamos la noción de práctica para referirnos a las acciones que lleva a cabo una persona en la realización de una actividad propia de un arte u oficio. La palabra práctica, en palabras de Restrepo y Campo (2002), proviene del griego “praktikós”, un término utilizado para designar lo referente a la acción. En el latín este concepto tiene dos acepciones: “praxis para significar uso y costumbre; y practice para referir al acto y modo de hacer” (p.13). Esto está en correspondencia con lo que el diccionario de la Real Academia Española define como práctica, a saber, “costumbre o estilo de algo. Modo o método que particularmente observa uno en sus operaciones. Aplicación de una idea o doctrina”.

Para hacer más comprensible estas dos acepciones es importante escudriñar en las líneas de sentido aquí propuestas. Por un lado, la práctica como uso, como costumbre, se refiere al ejercicio habitual, repetitivo de una acción intencionada, acorde a unas reglas constitutivas inherentes a la misma acción y que configuran el acto que el sujeto realiza. “Es mediante la repetición, el uso continuado de un acto; es decir, “practicando” como vamos adquiriendo práctica-experiencia- y esa práctica va determinando lo que somos”. (Campo y Restrepo, 2002, p.14).

Sin embargo, comprender la práctica como uso, como costumbre va más allá de pensarla como un camino *trillado*, como la repetición de actos desarrollados de manera mecánica, como la acción automática que se desarrolla a partir de la aplicación de ciertos conocimientos, de ciertas reglas; la práctica como costumbre está encaminada hacia la construcción de la individualidad y de la colectividad desde acciones particulares, que conllevan a reconstruir las mismas prácticas. Su uso continuado y repetitivo, se convierte en un elemento fundamental para darle sentido a lo cotidiano, a la vida misma.

De otro lado, la práctica como acto y modo de hacer, se refiere a la forma² de operar de un individuo que, al observarlo, decanta métodos, revela estilos particulares de hacer que le dan sentido a su existencia. Estos actos que son de carácter individual y colectivo, al mismo tiempo definen y delimitan, a cada persona e inciden en la conservación y transformación de las culturas, y estas a su vez inciden en la transformación y preservación de las prácticas de cada persona. En sí, toda práctica tiene como actores fundamentales al individuo y a su cultura, los cuales son cambiantes y diversos de acuerdo al sentido que cada uno, desde la reflexión, le confiere a su acción.

Esta posición de sujeto reflexivo que sugiere la práctica implica, según Donald Schön (1998), sumergirse en la realidad del contexto en el cual se encuentra inmerso, lo que facilita la comprensión de los fenómenos socioculturales que acontecen y su aporte a la transformación del contexto y a la transformación de su propia práctica. En el caso del maestro, como formador de

² El concepto forma es entendido por Campo y Restrepo como “eso que caracteriza la acción por el modo en que se hace”

sujetos sociales, como pedagogo de la vida y de la convivencia social, se espera que sus prácticas de enseñanza en espacios de encuentro y de diálogo formen ciudadanos democráticos (Citado en Correa y Pérez, 2008 p.27).

Para Campo y Restrepo la práctica también puede ser considerada como “trabajo cotidiano de lo humano”, en el que está implicado un tipo de hacer y saber específico, donde las acciones tienen sentido en tanto son necesarias para comprender y solucionar una situación particular de la vida, inmersa en la cotidianidad del ser humano; y adquieren legitimidad en tanto propicien espacios para la creación e innovación del saber. En el trabajo cotidiano de la escuela, la práctica hace alusión a las acciones con las cuales el docente organiza su pensar y su hacer, es decir, organiza su enseñanza, acciones ligadas y fundamentadas desde la didáctica.

Por ello, hablar de prácticas de enseñanza, necesariamente nos remite a acercarnos al concepto de didáctica, en tanto que ésta es el campo de saber que tiene por objeto las prácticas de enseñanza. “Prácticas claramente marcadas por la voluntad de enseñar, situadas en contextos particulares y marcadas por tensiones derivadas de los ámbitos disciplinar, institucional, político, ideológico, entre otros”(Pérez, 2005. p.49); de ahí que la didáctica se preocupe por explicar y describir las prácticas de enseñanza, con el fin de proponer criterios y alternativas que permitan orientarlas. Es en este campo donde el rol del maestro y sus concepciones son fundamentales para la toma de decisiones en torno al modo en que configura su saber y su hacer. Didáctica y prácticas de enseñanza son conceptos que no pueden distanciarse, al hablar de uno, necesariamente se alude al otro; pues es la didáctica el sustento de la práctica docente.

Para el ámbito educativo las prácticas de enseñanza se asumen como prácticas formativas que trascienden los modos de hacer en el aula, implica maneras de pensar crítica y reflexivamente en contextos que vinculan procesos cognitivos y socioculturales. De ahí que el docente se piense además de enseñante, como formador de sujetos sociales y como un exponente de la cultura.

A su vez, Suriani (2003) al retomar algunas ideas de Bourdieu, concibe las prácticas de enseñanza como prácticas sociales insertas en un determinado contexto; no son inmutables, por el contrario, se movilizan de acuerdo a la situación, a la realidad que las circunda; y giran en

torno a la relación entre conocimiento-docente-estudiante. Es en esta relación, según Suriani (2003), donde se produce la construcción y/o re-construcción de los contenidos culturales, intencionalmente seleccionados del universo de contenidos a enseñar.

Las prácticas de enseñanza que aquí planteamos van más allá de una práctica operativa, mecánica, estática, o reducida a la utilización de simples técnicas para enseñar un contenido; por el contrario, nuestra concepción de práctica lleva implícita una relación entre el saber disciplinar del maestro y su saber didáctico, traducido en sus selecciones y en las condiciones que genera para que éstos puedan ser apropiados, desde posturas ideológicas, críticas y políticas, con el fin de transformarse y aportar a la transformación de otros. En este sentido, la práctica hace referencia a un proceder particular del maestro, que gracias a su capacidad de invención, hace posible alcanzar un propósito específico.

Para que la práctica docente sea coherente con la realidad en la que se desenvuelven los sujetos que se pretenden formar, en tanto estos son parte de un mundo problematizado que exige cada vez más posturas críticas, reflexivas y transformadoras, es necesario que el docente sea consciente del saber que enseña, lo que se traduce en el dominio del saber disciplinar propio de su área. Según Gustavo Bombini (2006) el dominio del saber disciplinar supone

Desocultar, poner a disposición de los profesores el marco teórico general en el que se sitúa la discusión teórica en el campo de conocimiento específico; es decir, se trata de [...] recurrir a teorías y reflexiones más globales, explicativas de los debates epistemológicos dentro de los cuales se dan las transformaciones en los contenidos de la enseñanza [...](p.46)

En la misma línea de sentido, Heinrich Roth (1970) expresa que dominar el saber disciplinar implica un encuentro personal con los bienes culturales, para nuestro caso con el saber de la lengua y la literatura, con las fuentes primarias que sustentan el conocimiento, “consultar los mejores especialistas” (p.27) con el fin de legitimizar y entrar en relación con el contenido que va a ser enseñado. Se trata entonces “de una relación individual, personal y viviente con el bien cultural que nos ha sido encomendado para que participemos en su cultivo”. (p.26)

El dominio del saber disciplinar favorece el conocimiento y la comprensión del mundo, con sus particularidades, sus necesidades y las individualidades que enmarcan al sujeto y su cultura. Del mismo modo, le permiten al docente claridades sobre qué enseña y cómo enseña, preguntas que hacen parte del discurso cotidiano del maestro y de las cuales se preocupa la didáctica, para nuestro caso la didáctica de la lengua y la literatura, que tiene como objeto propio la reflexión, comprensión y proposición de prácticas de enseñanza con un cuerpo conceptual también propio.

La didáctica de la lengua y la literatura permite vincular teoría y práctica en una sola acción poniendo en juego un saber sobre la lengua que implica tanto un conocimiento metalingüístico, como un conocimiento que comprende el uso y la participación. Por ejemplo, se lee para conocer, comprender, construir sentido y se escribe para comunicar, argumentar, exponer, narrar tomando partido por determinados puntos de vista, situaciones en las que el lenguaje se vive en sus dimensiones, ética, estética y lógica.

La forma de asumir los contenidos de enseñanza presenta variadas respuestas en tanto cada maestro contextualiza su saber y su hacer al entorno social, cultural y a las características propias de los estudiantes con quienes interactúa. Ello requiere actualización, investigación y reflexión constante, en aras de la construcción y deconstrucción del conocimiento propio de su disciplina para llegar a la comprensión, interpretación y apropiación del saber objeto de enseñanza.

La pregunta sobre el qué enseñar siguiendo los planteamientos de Araceli de Tezanos (sf) en el texto *Dilemas actuales del oficio de maestro: qué, cuándo, cómo enseñar* “sería la más fácil de responder, si pensamos que desde el Ministerio de Educación se deciden los contenidos de los programas que conforman los Planes de Estudio para los diferentes niveles del sistema educativo” (p.11). Sin embargo, según esta misma autora, el problema sobre qué enseña el maestro no queda resuelto en la publicación de políticas educativas. Saber qué enseñar requiere el reconocimiento y la apropiación de dichas políticas, además del dominio del conocimiento propio al que apela cada disciplina y la contextualización del mismo. Pese a ello, finalmente es el maestro quien decide y se responsabiliza de qué enseñar.

En relación al cómo enseñar, siguiendo a la misma autora, “está enraizado en el hacer, en el paso a paso [...] en la palabra justa dicha en el momento preciso, en la imaginación del instante, en el cambio de la ruta apropiada.”(Tezanos, p.14) desde esta perspectiva, el cómo enseñar del maestro está ligado a la creatividad, a los procedimientos y estrategias que median la enseñanza, a las decisiones sobre las dinámicas en torno a las que gira su hacer en el aula, a ese arte de improvisar que solo da la experiencia. Una vez hechas estas claridades ha de llegarse a lo que Paulo Freire (1997) ha definido como el “rigor metódico” donde enseñar no se agota en el “tratamiento” de un contenido, sino que trasciende a la posibilidad de generar un aprendizaje crítico. Las prácticas de enseñanza son el resultado de la manera cómo el docente piensa y concibe su quehacer.

Las concepciones en relación con las prácticas de enseñanza del área de Lengua Castellana.

El docente como profesional de la educación orienta su quehacer desde concepciones arraigadas en su formación académica, vinculadas al dominio de saberes disciplinares de los que emergen los contenidos escolares; pero también desde la experiencia que se adquiere del conocimiento en la interacción cotidiana con pares académicos, con el medio, con las artes, con la tecnología, en suma, de la relación de un maestro con la cultura.

Así mismo, los modos de hacer del docente se orientan desde las directrices de los sistemas educativos de cada nación, quienes fijan y unifican criterios; así por ejemplo, los currículos que direccionan la enseñanza de la Lengua Castellana son el resultado de las concepciones, “los conocimientos y creencias de los expertos que los elaboran y las de los docentes, de las corrientes pedagógicas predominantes” (Camps, 2012, p.28). Estructuras curriculares que llevan a interpretar, decidir y actuar.

Dichas estructuras curriculares han generado cambios en las concepciones de enseñanza del maestro. Por ejemplo, de una concepción de enseñanza de la lengua centrada en la transmisión de conocimientos normativos, predominante hasta principios de los años 80, se pasó a una concepción de enseñanza de la lengua como instrumento de comunicación, enfatizando en el

desarrollo de cuatro habilidades comunicativas, aquí no solo se da un lugar importante a las normas lingüísticas, sino que se trasciende a considerar la lengua como medio para alcanzar un fin. Pese a ello, aún en el siglo XXI, donde la concepción predominante desde la política educativa colombiana se centra en el uso de la lengua en contextos reales de comunicación, prevalecen prácticas de enseñanza ancladas en la primera concepción aquí nombrada.

Es así como el desplazamiento de concepciones desde las directrices de políticas educativas que buscan orientar los saberes a enseñar en el área de Lengua Castellana, no garantizan el cambio de concepciones en los saberes y los métodos que privilegia el docente. En relación con ello, Bombini (2006) afirma que

Los cambios de paradigma lingüísticos y de objeto de enseñanza – de la gramática estructural a la gramática o lingüística textual y de la oración al texto o discurso – no garantizan un cambio en las prácticas [...] un cambio teórico puede generar seguramente una actualización en las teorías y los objetos pero no necesariamente un cambio en las prácticas. (p.57).

El cambio de concepciones, de miradas, en relación al qué y cómo enseñar lengua, solo es posible en tanto el docente logre trascender sus propias concepciones, aquellas que heredó de su formación o construyó en su relación con otros y con su profesión. En correspondencia con lo anterior, Bombini (2006) plantea:

No alcanza con que la producción curricular incluya aquellos paradigmas teóricos a los que se les atribuye un potencial transformador, sino que se trata de pensar en modos más complejos por los que se producirían 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 tienen los docentes acerca de los alumnos en tanto sujetos usuarios de la lengua. En ese sentido, podemos afirmar que una visión sobre la lengua arrastra consigo una visión sobre el mundo, sobre la sociedad, sobre los sujetos y sobre los modos en que esa lengua puede ser enseñada. (p.46)

Son diversas las visiones sobre lengua que son llevadas al aula como producto de las concepciones del maestro de su saber y saber hacer. Para el caso, presentamos a modo de ejemplo dos concepciones de docente desde la manera cómo éste piensa y direcciona las prácticas de enseñanza: uno como planificador y transmisor de contenidos y teorías de aprendizaje, asociado a la concepción de enseñanza tradicional, donde el docente representa el

conocimiento y selecciona el contenido que el estudiante debe aprender, y otro como facilitador del aprendizaje, asociado a una concepción de enseñanza constructivista, donde el profesor propicia interacciones activas con el entorno en un ambiente de aprendizaje favorable dirigido hacia la construcción del conocimiento de una manera autónoma.

Estas concepciones de docente tienen vigencia en las aulas de clase; aún se encuentran prácticas centradas en la repetición y memorización de contenidos, otras en cambio, ponen su énfasis en los intereses de los estudiantes, donde el diálogo, el debate, el trabajo colaborativo y el desarrollo de habilidades metacognitivas, permiten la reflexión constante y por tanto, la construcción del conocimiento en vínculo con la cotidianidad.

Asociada a estas dos concepciones centradas en el rol de maestro, encontramos también otras relacionadas específicamente con la enseñanza de la Lengua Castellana, concepciones que han predominado desde los años 50 y aún tienen vigencia. Para el caso, nos detendremos en la concepción tradicional y la concepción sociocultural, ambas enmarcan unos saberes y unos modos de hacer que las caracterizan.

La primera, está asociada a la enseñanza de la estructura de la lengua, lo que implica el aprendizaje de reglas morfosintácticas traducidas en memorizar reglas gramaticales. Esta concepción, cuya finalidad de la lengua es hablar y escribir correctamente, presenta una visión estática que desconoce su carácter dinámico y mutable. Al respecto Carlos Lomas³ expresa que

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, [...] 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.

La estructura gramatical de la lengua es, por tanto, un saber propio del maestro, que debe ser dominado por él y no debe convertirse en el conocimiento teórico del área creyendo erradamente que conociendo la estructura se tendrá un dominio práctico del uso de la lengua.

³ En entrevista realizada por Luz Elena Rodríguez y Carlos Sánchez Lozano a Carlos Lomas, reconocido especialista español en didáctica de la lengua y la literatura. Recuperado de <http://www.cerlalc.org/Escuela/datos/entrevista.doc>

En concordancia con los pensamientos de Lomas, encontramos los aportes de Rincón (2005) quien opina que

Hoy se puede afirmar que es cada vez mayor el consenso (al menos en los eventos públicos) alrededor de la necesidad de relegar del lugar central en la enseñanza de la lengua a la gramática frástica u oracional, y también que hay un cierto consenso en que el objetivo de enseñanza de la lengua es el desarrollo de la competencia comunicativa, la participación efectiva en situaciones comunicativas auténticas. Sin embargo, este acuerdo no se refleja en la definición de los contenidos, de los saberes que se proponen como objetos fundamentales para lograr estos objetivos. (p.9)

La segunda, la concepción sociocultural, va en contraposición a la transmisión, internalización y acumulación de conocimientos sin contexto. Pone énfasis en el uso de la lengua en contextos reales. La enseñanza de la lengua se convierte aquí en un proceso activo que conlleva a construir conocimiento desde la experiencia y la información que recibe el sujeto. El conocimiento y el aprendizaje son, por tanto, actividades dialógicas, recíprocas que se realimentan y se recrean continuamente; en esta concepción de enseñanza de la lengua no es posible obviar los trasfondos sociales y culturales de quienes que conocen y aprenden, es decir, los estudiantes y maestros en tanto usuarios de la lengua.

En este sentido, la lengua se convierte en una práctica de uso social que, siguiendo a Bombini (2006),

Supone sujetos activos que establecen su relación con la lengua antes y después y por fuera de la escuela y de las situaciones de enseñanza. La lengua es para ellos instrumento para la tan mencionada comunicación, pero además es configuradora de identidades sociales y constituye uno de los modos en que las personas desarrollan su subjetividad, se anclan al mundo y construyen múltiples miradas sobre él. (p.19)

De ahí que la enseñanza de la lengua desde una mirada sociocultural esté motivada por fines, en respuesta a una intención de uso en contextos variados, por ejemplo un uso cotidiano para comunicarnos, aunque también podemos reconocer un uso lógico, científico, literario, por mencionar los más comunes. Desde esta concepción, se deriva que las prácticas socioculturales de la lengua y de su enseñanza son

culturales (expresan rasgos identitarios de un grupo en particular), sociales (establecen relaciones con otros y representan usos lingüísticos propios de un grupo en particular), históricas (varían en el tiempo), cognitivas (implican la movilización y estructuración de pensamiento), subjetivas (permiten la conjugación propia del pensamiento y de concebir la realidad natural, social y cultural) y lingüísticas (permiten la elaboración de formas lexicales, sintácticas y textuales) (Castedo, Dapino, y Paione, 2008, p. 3).

Esta mirada sociocultural de la enseñanza de la lengua propende por trascender la transmisión de contenidos para consolidarse como un acto que contempla la dimensión política y social en la formación de ciudadanos que se movilizan en la vida comunitaria, adaptando y transformando su realidad. Así, el maestro formará seres capaces de comprender las condiciones y situaciones que lo circundan y también las que lo anteceden, para así posicionarse en el contexto desde el respeto por la singularidad que enmarca a cada cultura, a cada época histórica, a cada sujeto.

ALICIA ENTRE EXPLICACIONES, COMPRENSIONES E INTERPRETACIONES: ANÁLISIS DE INFORMACIÓN

*Ninguna práctica pedagógica es neutra.
Todas están apoyadas en cierto modo de concebir
el proceso de aprendizaje y el objeto de ese aprendizaje.
Emilia Ferreiro (1977)*



Through the Looking-Glass, and What Alice
Found There (1871)
Ilustrador: John Tenniel (1820-1914)

Al atravesar el espejo, Alicia llega a un jardín en el que habitan la rosa, la margarita, la violeta, el lirio, el iris... flores con una particularidad especial, logran comunicarse con ella, hacen comprensible para Alicia su lenguaje y al hacerlo entablan diálogos con el propósito de conocerse. En nuestro transitar investigativo, encontramos varias personas que aportaron a nuestro trabajo, una polifonía de voces que logran consolidar lo que hoy reposa en este texto. Contamos con los aportes de nuestra asesora, de las tres docentes participantes y de los investigadores y teóricos de la educación en general y de la formación en lenguaje en particular.

Para estructurar nuestro escrito, decidimos nombrar la voz de cada docente y caracterizar su hacer bajo un seudónimo. Usamos los nombres de algunos de los personajes a los que Lewis Carroll dio vida en su obra *Alicia a través del espejo*; en este sentido, nombramos a las docentes participantes, como Rosa, Margarita y Violeta, por las flores con las que Alicia entró en diálogo

en el jardín y en correspondencia con el principio ético de privacidad o anonimato de la identidad de las participantes en este trabajo.

Así, con el fin de comprender como Rosa, Margarita y Violeta, docentes que no tienen la formación disciplinar en el área de Lengua Castellana, logran construir y llevar al aula sus saberes y visibilizar las concepciones que orientan el proceso de enseñanza de la lengua, nos insertamos en su mundo profesional y académico a través de diálogos, acompañamientos en clase, lectura y reflexión sobre sus planeaciones, planes de área y cuadernos de los estudiantes; reconociendo en ello su cotidianidad laboral, sin perder de vista que nuestro interés se centra en la comprensión de las concepciones que ellas tienen sobre la enseñanza de la lengua, lo que se materializa en sus configuraciones didácticas y, en general, en sus prácticas de enseñanza.

Para ello enmarcamos sus concepciones en las siguientes preguntas orientadoras: ¿Qué enseña? ¿Cómo lo enseña? y ¿Para qué lo enseña?, interrogantes que van más allá de las orientaciones institucionales, plasmadas en el plan de área; son preguntas que hablan de la relación de las docente con su saber y con el saber de otras disciplinas, con la creatividad, con la gestión de aula, con la intencionalidad de cada acción, de cada objeto de conocimiento pensado para el encuentro de saberes en el aula y de su importancia en la vida de los seres que están formando.

Tejiendo nuestros sueños percibiendo el aroma de las flores

A continuación hablaremos de cada una de las docentes que hacen parte de esta investigación, de su formación, de sus sueños o aspiraciones y de las razones que las llevaron a ser docentes. Iniciamos la presentación de nuestras colaboradoras con algunas características comunes, para luego referenciar un acercamiento particular a cada una.

Las tres docentes participantes de nuestra investigación, al igual que nosotras, las investigadoras, nos formamos en los ciclos de básica y media en la Institución Educativa Normal Superior del municipio de Abejorral; cuatro de nosotras, terminamos el ciclo complementario y la otra se graduó como bachiller pedagógico, último grado de formación que se ofrecía en aquel entonces

en las Normales y el cual era suficiente para ejercer la profesión docente. En la actualidad, cuatro somos licenciadas en educación básica primaria y una sólo opta el título de normalista superior.

Las cinco recibimos la formación en el área de Lengua Castellana por parte de la misma docente; *aquella docente dulce, noble, respetuosa, cariñosa, de voz suave, para quien el buen comportamiento, los buenos modales eran el discurso infaltable en cada jornada* (Margarita); aquella docente para quien, *la buena ortografía, el orden de los cuadernos y la buena caligrafía eran indispensable a la hora de calificar nuestros trabajos, evaluaciones y cuadernos* (Violeta).

Al hablar de la formación en el área fue imposible dejar de nombrarla, nos devolvimos en el tiempo para hablar de ella. Recordamos los concursos de ortografía, las planas que se desprendían de cada concurso y el dictado como consecuencia de haber escrito mal alguna palabra; el infaltable “arbolito” de análisis sintáctico, aquel que se convertía en el examen final de la materia, para aquel entonces nombrado como acumulado; las planas del abecedario en letra cursiva o el análisis literario centrado en el reconocimiento de los personajes, el tiempo, el espacio.

Como olvidar las fono-mímicas y las trovas para exponer creativamente un tema, o el uso constante del diccionario para identificar el significado, los sinónimos o antónimos de las palabras. Curiosamente, recordamos que al llegar a sexto, el primer libro de la lista de útiles escolares era el diccionario; y el infaltable, el de dibujo para las primeras clases. Tantos aprendizajes de las enseñanzas de una maestra que estuvo a nuestro lado de sexto a undécimo grado. En palabras de una de las docentes, solo es posible expresar *un profundo sentido de admiración por ella, la profesora de la que aprendimos el arte del buen escribir con cohesión, coherencia y buena ortografía, además de su ternura, su amor, su delicadeza en el trato hacia el otro y su entrega a la labor docente* (Margarita).

Las enseñanzas de la maestra que nos formó en el área, sin duda alguna marcaron nuestras vidas y de alguna manera sus concepciones de enseñanza han tenido eco en nuestro hacer. Pues retomando a Pajares (1992) en la cristalización de las concepciones juega un papel fundamental el saber, el hacer y el sentir del maestro, componentes que sin duda alguna reconocimos en la

docente que nos formó, los hicimos parte de nuestros recuerdos y consciente o inconscientemente aún afloran en nuestras prácticas. Pues cómo lo afirma Castaño (2014) “las concepciones no siempre son conscientes y tan sólo se develan cuando se confronta el decir-pensar con el hacer”.

Nos atrevimos a preguntarles a nuestras compañeras sobre la incidencia que tuvieron o tienen los saberes que privilegiaba la docente en sus prácticas de enseñanza, así como su relación con el saber hacer, esto con el fin de identificar qué tan cercanas o distantes están sus prácticas de enseñanza de la Lengua Castellana de aquella época. Ellas respondieron:

No debemos dejar de lado lo que nos enseñaba la profesora de Lengua Castellana en la Escuela Normal. Yo he visto cuando uno pone a los estudiantes a construir un texto, que lo hacen muy mal. La ortografía, los signos de puntuación, la cohesión y la coherencia permiten darle sentido a lo que uno quiere transmitir, por eso estos contenidos hay que seguirlos enseñando (Violeta).

La educación ha cambiado, ahora las tecnologías hacen parte de la escuela y en nuestro tiempo eran muy pocos los recursos con los que se contaban, [...] considero necesario encontrar un punto de equilibrio entre la forma en la que aprendimos y la forma en la que enseñamos, incluyendo ahora la tecnología en el aula de clase como recurso didáctico para enseñar a leer y escribir bien (Rosa).

La enseñanza que recibimos fue producto de la educación tradicional donde la docente nos dictaba contenidos que debíamos memorizar, ahora uno trata de innovar en el aula pero siempre se vela por la buena disciplina, porque los niños escriban con buena letra y buena ortografía siendo esto lo que más resalto de la profesora que nos enseñó Español (Margarita).

De ella, en definitiva, aprendimos que la gramática es necesaria para reconocer y comprender el funcionamiento de la lengua. Heredamos una concepción de enseñanza de la lengua centrada en *el arte de escribir bien*, entendiendo por ello, una bonita caligrafía, el modo correcto de escribir las palabras, es decir, el cuidado por la ortografía, el uso adecuado de signos de puntuación.

Esta concepción de escritura está asociada a que escribir bien es producir textos gramaticalmente correctos. Según Castaño (2014) “cuando esta creencia predomina las producciones de niños, niñas y jóvenes se devuelven llenas de marcas sobre tildes, signos de puntuación o letras faltantes. De esta manera, un complejo proceso cognitivo queda restringido a la forma” (p.18).

En contraposición a esta concepción, según la misma autora, el acto de escribir bien es construir textos que se ajustan a situaciones comunicativas reales en respuesta a una necesidad, a un propósito, a un contexto. “Cuando la escritura se entiende desde esta perspectiva, un texto se escribe no solo desde la corrección gramatical sino desde otros ángulos y teniendo en cuenta otros factores: quién será el lector, qué efecto se intenta producir, qué decir y cómo hacerlo” (Castaño, 2014. p.18), así la escritura cobrará un sentido diferente que trasciende del formalismo al sentido que lo enmarca, pues un texto carente de reglas ortográficas, no es sinónimo de que la producción textual sea incorrecta. De este modo, cómo lo afirma Delia Lerner (2001) se hace necesario “preservar en la escuela el sentido que la lectura y la escritura tienen como prácticas sociales para lograr que los alumnos [...] lleguen a ser ciudadanos de la cultura escrita”. Esta concepción de escritura cambia la perspectiva de enseñanza de la lengua y del rol del maestro, el estudiante será el protagonista en el acto de escribir y el docente el acompañante que lo oriente, haciendo de este proceso una práctica significativa.

Desde el marco de la significación, los Lineamientos Curriculares y los planteamientos de Lerner y Castaño, están en estrecha correspondencia. Este documento de política educativa en cuanto al acto de escribir reza “se trata de un proceso que a la vez es social e individual en el que se configura un mundo y se ponen en juego saberes, competencias, intereses, y que a la vez está determinado por un contexto sociocultural y pragmático que determina el acto de escribir: escribir es producir el mundo”. (MEN, 1998, p. 49).

Hasta aquí podemos comprender el carácter heredable que, según Llinares (1991), caracteriza a las concepciones. Esta concepción particular de escritura es adquirida en cierta medida de la formación recibida de la maestra de la Escuela Normal, que a su vez es el producto de la formación que para la época de la maestra orientaba la enseñanza del área correspondiente a un enfoque normativo. En esta medida la formación que se ofrece y se recibe cristaliza o manifiesta

las concepciones como producto de las interacciones con el medio, la cultura, la academia, es decir, como lo plantean Llinares (1991), Camps (2001) y Rodríguez (2002), las concepciones son el producto de la experiencia.

Continuando con el reconocimiento de nuestras colaboradoras, pasamos a describirlas desde sus particularidades. Rosa es una joven de menos de treinta años. Llegó a la docencia porque como ella lo expresa *desde pequeña soñaba ser maestra, jugaba a ser maestra*. Estudió los ciclos de preescolar, básica primaria, básica secundaria y el ciclo de formación complementario en la IE Normal Superior de Abejorral, institución que le abrió las puertas para que su sueño profesional se pudiese hacer realidad.

Actualmente, la docente es Normalista Superior, lleva cinco años ejerciendo como docente de básica primaria, de los cuales dos años y medio han sido en la IE Fundación Celia Duque de Duque, en la que actualmente se desempeña como docente del grado primero. Desde sus expectativas profesionales, expresa su deseo de formarse en educación preescolar; en sus palabras, *deseo prepararme como docente de preescolar, pues me motivan los niños pequeños, su bienestar y felicidad*.

Margarita, también es una joven de menos de treinta años, llegó a la docencia porque *deseaba hacer realidad el sueño frustrado de mi madre, quien deseaba ser docente, además es lo que el contexto educativo Abejorraleño ofrece. Pese a ello, poco a poco me fui enamorando de la profesión, especialmente en el trabajo con los niños pequeños*. En la IE Normal Superior de Abejorral, estudió hasta el ciclo de formación complementario. Actualmente, es licenciada en Educación Básica Primaria con énfasis en Ciencias Naturales y cursó una especialización en Pedagogía de la Recreación Ecológica.

Lleva ocho años ejerciendo como docente de básica primaria, de los cuales solo el último año ha hecho parte del cuerpo docente de la IE Fundación Celia Duque de Duque, en la que actualmente se desempeña como docente del grado segundo en el cual tiene a su cargo la enseñanza de todas las áreas.

Por su parte, la docente participante nombrada en nuestro trabajo como Violeta, lleva ejerciendo esta profesión desde hace 20 años, los cuales le han permitido tener contacto con niños y jóvenes del contexto rural y urbano, experiencia que según ella, ha enriquecido su quehacer como maestra. Es licenciada en Educación Básica Primaria con énfasis en Ciencias Naturales, con especialización en Informática y Multimedia. Está vinculada a la planta de cargos de la IE Fundación Celia Duque de Duque, desde el año 2012.

Actualmente, la docente tiene a su cargo la enseñanza de las áreas de Matemáticas, Lengua Castellana, Artística, en el grado cuarto. Su proyecto de vida profesional *está encaminado hacia la formación continua y permanente, por tal motivo he realizado varios cursos en diferentes áreas del conocimiento*; su última actualización en el campo disciplinar fue un diplomado en el área de Matemáticas.

Como lo plasman estas líneas y como lo hemos enunciado desde el principio de esta investigación, la formación que han recibido las maestras desde el saber específico está orientado a un área del saber diferente a la Lengua Castellana, un énfasis en especial, Ciencias Naturales. A su vez los procesos de autoformación se han direccionado a otros intereses u otras áreas. Por consiguiente, los conocimientos que sustentan las prácticas de enseñanza en relación a la Lengua Castellana los brindó la formación inicial que recibieron en la Escuela Normal bajo un enfoque normativo. Saberes que si bien hace tiempo recibieron, aún son los que se privilegian en el acto de enseñanza.

La ausencia de formación y actualización en el campo disciplinar del lenguaje y el desconocimiento de las nuevas propuestas que alrededor de la enseñanza del lenguaje han surgido, para este caso una enseñanza bajo un enfoque sociocultural⁴, conllevan a inmovilizar las concepciones de enseñanza del maestro, acentuando aquella idea según la cual *enseño lo que me enseñaron y como me lo enseñaron*. De ahí la siguiente premisa: en ausencia de una formación disciplinar sólida reina el acogimiento a los saberes de la formación inicial, situación que obstaculiza la posibilidad de construir criterios para decidir qué, cómo y para qué enseñar.

⁴ Propuesta que contempla los Lineamientos Curriculares y los Estándares Básicos de Competencias del Lenguaje y que día a día autores como Pérez Abril, Rincón, Camps, Bombini han estudiado y contribuido a la obra inicialmente desarrollada por Lev Vygotsky .

En este orden de ideas, profundizaremos este análisis acercándonos al qué, cómo y para qué enseñan, en la lógica de los aprendizajes que esperan que los estudiantes construyan y su sentido social, político y ético, y a través de ello aproximarnos a sus concepciones disciplinarias y didácticas.

Los movimientos de Alicia para llevar a buen término la partida de ajedrez.

Aquello que hacemos en el aula se encuentra estrechamente vinculado con nuestras concepciones sobre lo que significa – para cada uno de nosotros – educar, enseñar, escribir, leer, comprender. En otras palabras, a las prácticas de enseñanza, subyacen creencias, prejuicios, convicciones o, en términos generales, representaciones didácticas.
Alice Castaño (2014)

Al igual que Alicia en el tablero de ajedrez, también nosotras nos desplazamos por el terreno de la investigación a través de los movimientos que nos facilitaron los documentos institucionales, los acompañamientos al aula y los diálogos que sostuvimos con las docentes. Orientadas por el propósito de explicar y comprender las concepciones de enseñanza que subyacen en el discurso y la práctica de las docentes, avanzamos casilla a casilla, valorando cada palabra, cada intención, cada realidad plasmada en los documentos, en el discurso y en el hacer de las maestras.

Una de las responsabilidades del docente es planear su quehacer, pensando en un entramado de acciones que conduzcan a la construcción y apropiación de conocimientos. Para ello puede recurrir al diseño de configuraciones que orienten su trabajo didáctico, tales como actividades, proyectos, secuencias u otras que surgen de las necesidades del maestro o de las políticas institucionales.

Hablar de configuraciones didácticas, nos lleva a retomar a Litwin (2001) quien las entiende 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 lo metódico 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)

Lo anterior nos permite comprender cómo el docente hace explícitos sus saberes en las configuraciones didácticas que construye como mediadoras para el aprendizaje, traducidas en ese modo particular de organizar y registrar lo que ha de acontecer en su práctica de aula en relación con el conocimiento y el trabajo con los estudiantes. Planeación y práctica, dos acciones permeadas por la formación del docente, por la interacción de éste con la academia, por las redes de trabajo, por los referentes bibliográficos en los que se apoya, por sus creencias y concepciones frente al acto de enseñar. Así mismo, estas visibilizan su postura ideológica, sus intereses, afinidades, estilos, gustos y creencias; en suma, sus concepciones didácticas y disciplinarias.

En el contacto con la planeación de las docentes, nos dimos cuenta de que todas cumplían con la misma estructura atendiendo a los requerimientos institucionales, es decir, la institución ha pensado en una organización didáctica de planeación unificada. Esta estructura propone: fecha, eje generador (objeto de conocimiento o tema), actividades, estrategias de evaluación y recursos educativos; características que, podría decirse, se enmarcan en un modo de configuración didáctica particular: actividades.

Partiendo de lo anterior, nos detuvimos a analizar en las planeaciones los elementos que caracterizan dicha configuración y desde ellas, reconocer el propósito de enseñanza que enmarca el área y las propuestas didácticas para hacer comprensible y aprehensible los objetos de conocimiento en los que se centra dicha enseñanza.

Encontramos en las planeaciones objetos de conocimiento en común para grados distintos como, por ejemplo, el cuento y la fábula, la acentuación en las palabras, los sinónimos y antónimos, el sustantivo, entre otras categorías gramaticales. En este acercamiento nos dimos cuenta de que justamente estas últimas, las categorías gramaticales, se convierten en el objeto de enseñanza

más común y reiterativo en las planeaciones y, por ende, en las prácticas de enseñanza de las tres maestras. Por ello, nos interesó detenernos en algunas de esas planeaciones para reconocer las intencionalidades de un mismo objeto de enseñanza en distintos grados y con diferentes condiciones intelectuales; para este caso, nos referiremos al abordaje del sustantivo.

- hoy vamos a continuar con el tema que trabajamos la semana pasada ¿alguien lo recuerda?
- ...
- pueden mirar en el cuaderno ¿Qué fue lo que estuvimos trabajando la semana pasada?
- ya sé profe, trabajamos el objetivo...
- si el objetivo, profe, el objetivo.
- miren bien en sus cuadernos... recuerden que dijimos que es una palabra que nombra personas, animales y cosas
- si profe, el objetivo. En el cuaderno dice. Objetivo: Reconocer las clases...
- ¡No! aprendimos qué es un sustantivo.

Esta situación que se presentó en uno de los grupos permite pensar en los sentidos, en la pertinencia y en la relevancia de la enseñanza de este tema en la básica primaria. La enseñanza del sustantivo, un objeto de estudio de la lengua que se encuentra comprendido en un tema más amplio que son las categorías gramaticales, ha sido uno de los saberes que tradicionalmente se ha enseñado en el área. En los *Marcos Generales de los programas curriculares* para el área en 1984 se presentaba como un objeto para ser enseñado; y hoy, 32 años después, sigue siendo un objeto de enseñanza y aprendizaje en las aulas colombianas.

Para la enseñanza de esta categoría gramatical, las docentes relacionan en la planeación una serie de actividades; Rosa propone la enseñanza del sustantivo desde la construcción de un listado de palabras que relacionen animales, personas, lugares, objetos; luego pide representarlos por medio de dibujos; y finalmente propone la construcción de oraciones sencillas. Margarita presenta, en su orden, clasificación de palabras según el tipo de sustantivo, explicación del tema, lluvia de ideas, ejemplos de cada tipo de sustantivos, dictado de sustantivos y clasificación de los mismos; Violeta propone la lectura de un cuento, con el propósito de *invitar a los estudiantes a percibir lo importante que es el hábito lector*, seguido de ejercicio de aplicación a partir de las clases de sustantivo conceptualizados y finaliza con el abordaje del concepto y su explicación.

Como se puede observar y como lo vivenciamos en los acercamientos al aula y las planeaciones, las docentes privilegian para la enseñanza del sustantivo y demás contenidos, estrategias de explicación, conceptualización y reconocimiento del significado, donde el tablero es el recurso predominante, junto a los cuadernos, los colores y las fotocopias.

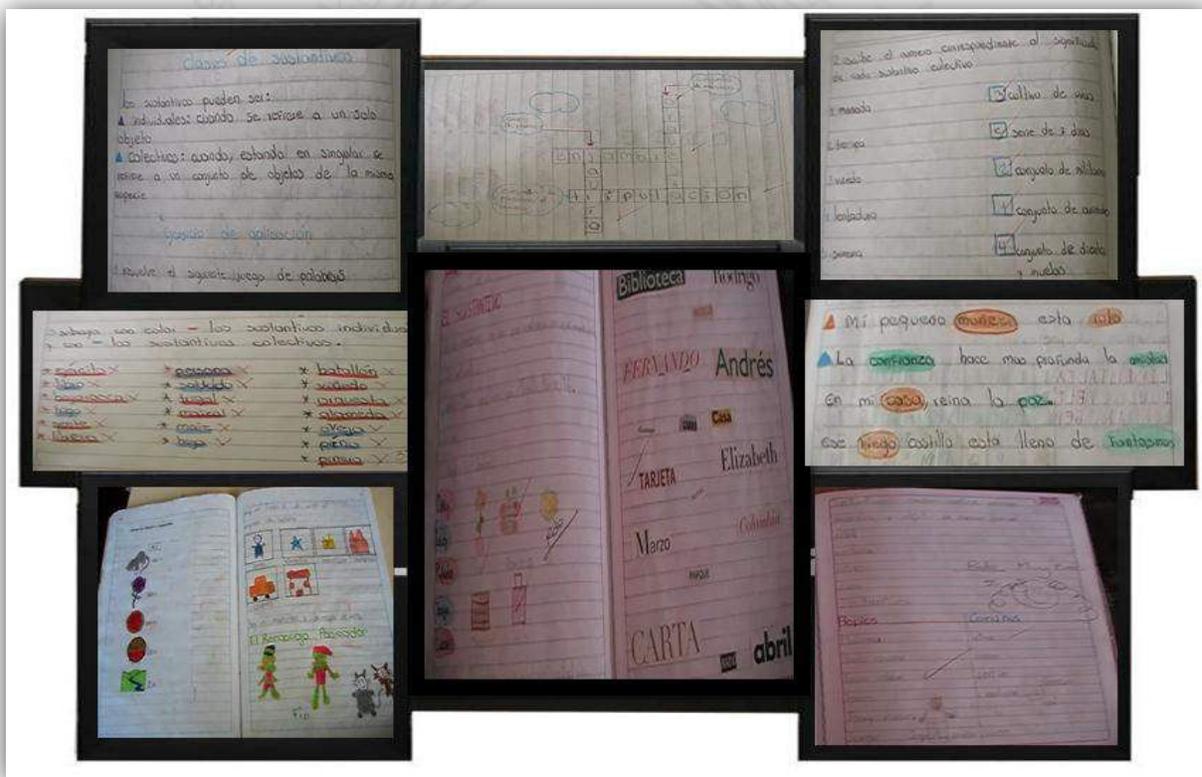


Ilustración 9: Fotografías de los cuadernos de los estudiantes

Siendo el cuaderno un recurso infaltable en todas las planeaciones, una vitrina que visibiliza o recoge información y algunas de las acciones que acontecen en el aula de clase, nos acercamos a él para comprender mejor como se abordó este objeto de conocimiento en cuestión.

En ellos encontramos que para su enseñanza en el grado primero la docente nombró el sustantivo como “aprendo nombres” deteniéndose en reconocerlo como la palabra que denomina personas, lugares y objetos; en el grado segundo la docente lo define y avanza a clasificarlo en propios y comunes en concordancia con el género y el número; en el grado cuarto se lleva la enseñanza del sustantivo, a su clasificación en cuatro tipos: individual y colectivo, concreto y abstracto. Estas

clasificaciones no se visibilizaron en las planeaciones, fueron los cuadernos de los estudiantes los que nos mostraron unas aproximaciones hacia dónde y cómo se direccionó la enseñanza de este objeto de conocimiento.

El acercamiento a la planeación, el cuaderno y las aulas de clase, nos permiten hoy decir que quizás el conocimiento mismo sobre lo que es una categoría gramatical haya variado poco en el lapso de estas tres décadas; pero lo que sí ha cambiado en el país han sido los enfoques para la enseñanza del lenguaje que se asientan en una concepción de lengua dinámica, implicada y afectada por los usos socioculturales. En esta perspectiva, “la lengua más que tomarla sólo como un sistema de signos y reglas, la entenderemos como un patrimonio cultural” (MEN, 1998, p.26)

No se trata de dejar de lado los asuntos normativos de la lengua, se trata de ponerlos al servicio de prácticas discursivas, en respuesta a una intencionalidad, tal como la política educativa lo sugiere para la enseñanza del lenguaje. El llamado a la escuela y en ella a los docentes de Lengua Castellana es a transformar, replantear o evolucionar sus prácticas en busca del desarrollo de la competencia comunicativa, en respuesta a los sistemas de significación que refieren los Lineamientos Curriculares (1998).

Quando hablamos de sistemas de significación nos referimos al conjunto de signos, símbolos, reglas sintácticas, pragmáticas, contextos de uso... en general: lenguaje verbal (oralidad, escritura...), lenguajes de la imagen (cine, publicidad, caricatura...), señales.... Estos sistemas de significación son construidos por los sujetos en procesos de interacción social.

Así pues, se comprende que la lengua, como aquello que nos permite el vínculo con el mundo, con los otros y con nosotros mismos, que está estrechamente ligada al devenir de la cultura, no es estática, no es inmutable, no está anquilosada a los armarios empolvados que contienen los diccionarios de la lengua que cada vez se usan menos, pues en su lugar está el internet, que favorece búsquedas más rápidas, interactivas, hipermediales; y ello también revela otros modos de comprender y vivir la lengua.

Luego de adentrarnos en las planeaciones consideramos que si bien la estructura de la planeación de la institución es por actividades, tenemos que reconocer que la planeación por sí sola, no está en estrecha correspondencia con las intencionalidades de esta configuración. Según las

orientaciones de Pérez y Rincón (2012) la actividad como un modo de organizar el trabajo en el aula, se caracteriza por ser una unidad de enseñanza y aprendizaje muy puntual, de corta duración, orientada por propósitos, pensados y mediados por el docente con el fin de construir conocimiento desde el uso efectivo de materiales, la realimentación y el seguimiento continuo.

Desde esta perspectiva, para que la planeación de la institución esté en correspondencia con una configuración didáctica por actividades, debe responder a un entramado de acciones articuladas entre sí para lograr un propósito, direccionado desde un interés particular, en un campo disciplinar específico. Por lo tanto, pensar en una configuración didáctica por actividades implica tener claro: qué saber se desea construir, qué se pretende con su diseño, qué sentido social, político y ético tiene cada actividad de enseñanza; cuáles son los medios, recursos, mediaciones y acciones e interacciones pertinentes para el propósito planteado; qué se espera que los estudiantes construyan, qué productos se van a realizar, qué resultados espero y de qué modo se hará un seguimiento a los aprendizajes.

Sin embargo, el ejercicio de planeación que presentan las docentes refleja ausencia de propósitos que orienten el desarrollo general de la clase y de acciones de realimentación. Pese a ello, se infiere en el desarrollo de la clase; no se establecen relaciones explícitas que permitan generar un diálogo entre diferentes áreas del conocimiento; las actividades regularmente, no están articuladas unas con otras, es decir, no es clara la secuencialidad, al respecto, Margarita expone, *las actividades que aparecen plasmadas en la planeación no tienen en cuenta un orden lógico, allí solo se relacionan de manera general las acciones a desarrollarse, sin que ello precise el orden a seguir, es decir, no son secuenciales.*

En concordancia a lo anterior, nos arriesgamos a decir que el formato de planeación institucional no acoge totalmente las características que los autores citados, Pérez y Rincón (2012) proponen, sobre todo en lo que respecta al sentido social, político y ético que enmarca esta configuración. Esto supone que hay diversos modos de comprender las planeaciones, y muchos más de materializarlas en el trabajo de aula. No obstante, el carácter social, político y ético de la enseñanza de la lengua, es una dimensión fundamental que siempre debería estar en el horizonte

de la planeación de cualquier acto educativo, justamente porque la lengua es la bisagra entre lo individual y lo comunitario.

Las planeaciones responden por unos contenidos parcelados y desarticulados unos de otros, lo que nos lleva a considerar que el trabajo disciplinar es cerrado; lo que a su vez, deja ver una concepción de enseñanza centrada en la memorización o reconocimientos de conceptos ajenos a la reflexión crítica y al uso social de los mismos.

El acento está puesto en una enseñanza centrada en el análisis sintáctico, la memorización de definiciones y en ejercicios de identificación y descripción de categorías gramaticales aisladas, planteamientos vinculados a la enseñanza tradicional, que desconoce que cuando el niño llega a la escuela tiene un saber sobre la lengua, tiene una experiencia en su uso familiar, que le hace ser un conocedor y usuario de la misma en contextos particulares y con propósitos reales. En este sentido, la función de la escuela debe centrarse en favorecer el uso discursivo en diferentes contextos y a través de él, reconocer y promover el conocimiento que el estudiante tiene sobre su lengua materna para movilizarlo en función de diferentes objetivos.

En relación con ello, les preguntamos a las docentes sobre qué importancia tenía para ellas la enseñanza de categorías gramaticales y por ende, por qué es importante que los estudiantes sepan definir y diferenciar cada una, a lo cual respondieron:

Enseñar las categorías gramaticales es muy importante para que el estudiante aprenda a escribir bien” (Rosa); “para que diferencien las partes de la oración (Margarita); lo gramático, lo sintáctico, lo ortográfico es muy importante para todas las áreas del saber, frente a la comunicación si un estudiante no sabe escribir bien no lo entienden, por algo tan sencillo como eso, es importante enseñarlas (Violeta).

De estos enunciados es importante rescatar la contradicción implícita. Las maestras dicen que es importante escribir bien, articular el área con otras áreas de saber, comunicarse. El propósito está claro; lo que no es pertinente es pensar que a través del conocimiento de las categorías gramaticales se va a llegar a él. Pareciese que lo importante de la enseñanza de la lengua es que

los estudiantes reconozcan cada concepto y lo clasifiquen, reciten su significado, lo identifiquen de manera aislada en un listado de palabras o en textos sin precisar la funcionalidad de ellos dentro del discurso, en el acto comunicativo. Ello habla de la necesidad de una formación disciplinar para comprender los caminos hacia esos propósitos.

Lo anterior pone de manifiesto que en la enseñanza de la lengua, las docentes privilegian la memorización de conceptos por encima del desarrollo de la conciencia metalingüística que implica el uso intencionado de la lengua para diferentes finalidades y en distintas situaciones discursivas, es decir, más que enseñar qué es el sustantivo, el verbo, el adjetivo, entre otras categorías, en la básica primaria lo realmente importante es hacer un uso real de la lengua, para atender diversos propósitos socioculturales y a través de ello adquirir una conciencia metalingüística que posibilite en los estudiantes el tránsito del uso espontáneo de la lengua a los usos elaborados, tanto orales como escritos, que la sociedad actual demanda.

Al respecto, según Pérez Abril (2005), dos propósitos se plantean para la enseñanza de la Lengua Castellana desde la perspectiva sociocultural; el primero de orden político y social que alude a la inclusión de los estudiantes en prácticas que involucren realidades sociales y culturales en las que su proceso formativo permita vincular la vida académica con la vida ciudadana. “Este fin configura un objeto de enseñanza y aprendizaje referido a la identificación y análisis de prácticas socioculturales + prácticas Socio-discursivas académicas (escolares)” (p.9) de las cuales adoptamos modos de pensar, de valorar, de comprender el mundo y dotarlo de sentido.

El segundo propósito es de carácter académico y cognitivo centrado en la apropiación y construcción de conocimientos lingüísticos, textuales, semióticos y/o discursivos, propios de los discursos y textos abordados en situaciones particulares. Desde este propósito, más que transmitir un contenido, es necesario sumergir al estudiante en la comprensión y elaboración del concepto mismo, propiciando la construcción y apropiación del conocimiento desde la interacción con él.

Al preguntar por el propósito de enseñanza del área, Rosa opina: *el objetivo central de formación para el grado primero es el reconocimiento de las letras para aprender a leer* visión

que comparten las otras dos docentes al expresar que en el área de Lengua Castellana se enseña a *leer y a escribir bien* (Margarita y Violeta).

El énfasis en lo correcto, en lo conveniente, en la perfección, en suma, en lo normativo, es una concepción heredada de los Marcos Generales Curriculares que pone implícitamente dos universos polarizados de la lengua: lo correcto y lo incorrecto; lo conveniente y lo inconveniente; lo legítimo y lo ilegítimo; polarizaciones que llegan a desconocer una diversidad de usos de la lengua, usos cotidianos y populares que son en su mayoría en los que participan, se expresan y comunican los estudiantes. Ello supone, entonces, una enseñanza de la lengua que se orientará más al aprendizaje de ciertas normas y menos a su uso en contexto.

En contraste con la situación de enseñanza del área de Lengua Castellana en la Institución Educativa traemos a colación el aporte de Pérez Abril (2003)

En el acercamiento del niño a la escritura, interesa más la comprensión del funcionamiento del circuito comunicativo, y dentro de él la función de la escritura, e interesa la construcción sucesiva de hipótesis sobre el funcionamiento del sistema, que los aspectos técnicos. Pero esto de ningún modo debe comprenderse como que los aspectos técnicos no son importantes, al contrario, son tan importantes que deben trabajarse en función de los requerimientos comunicativos. (p.33)

Desde nuestra interpretación, para ellas la enseñanza de la Lengua Castellana tiene que ver primordialmente con el acercamiento y reconocimiento del código escrito, es decir, al proceso de alfabetización, entendida como el aprender a decodificar, a reconocer grafemas, buscando que los niños materialicen las propiedades de la lengua escrita, construyendo el sistema de escritura que, para nuestro caso, se sustenta en el código alfabético de la lengua, privilegiando el qué, por encima del para qué, como si la respuesta a esta última pregunta no tuviera necesidad de explicitarse.

Desde la práctica, Rosa y Margarita privilegian el reconocimiento de grafemas, la fonética, la ortología y la ortografía direccionando parte de su hacer a ejercicios de articulación y reconocimiento de grupos vocálicos y consonánticos, estableciendo relaciones entre grafemas y fonemas mientras los copian en el tablero y los estudiantes en sus cuadernos. Pareciese que realizar extensas planas y transcripciones, repetición de letras en forma oral y escrita y la

decoración de las letras con materiales llamativos, fuesen el único medio para favorecer la adquisición del código escrito. *Niños repitan: la t con la a, ta, la t con la e, te... y tarea: recorta la letra t y llena la tortuga, encierra en un círculo la combinación gue – gui* son expresiones constantes en clase, donde las normas fonéticas, los conocimientos sintácticos y morfológicos son fundamentales para adquirir un dominio práctico de la lengua, lo que podría enmarcarse dentro de una concepción de enseñanza direccionada desde la gramática tradicional y materializada en tareas mecánicas.

Esta concepción de enseñanza de la lengua, crea un concepto poco asertivo sobre el acercamiento al código escrito, confundiendo el aprender a leer y a escribir con aprender a reconocer y trazar letras, identificar letras en palabras y relacionar palabras que contengan la letra en su escritura con dibujos; actividades de aprestamiento que favorecen la discriminación, la memoria visual y auditiva, el vocabulario, la destreza motriz, pero poco el verdadero sentido que la lengua escrita tiene.

Al respecto, Pérez Abril (2003) afirma:

Por esa vía, generalmente el máximo logro es llegar a la mecanización de frases, a tomar el dictado o transcribir del tablero o del libro. Pero por este camino, difícilmente los niños comprenden la complejidad de la comunicación y los sentidos de la escritura, tampoco se logran reconocer como sujetos de la escritura, ni pueden construir las hipótesis de funcionamiento del sistema lingüístico. (p.32)

Este tipo de actividades que, por lo demás, se convierten en el producto y en el saber que se evalúa, tal vez favorecen la adquisición de los procesos convencionales de escritura, pero no apuntan a una construcción de la lengua desde la significación, construcción que implica el reconocimiento del código escrito con propósitos claros y una función específica: la construcción de sentido, atendiendo al carácter social y cultural de la lengua y otorgando a las prácticas de lectura y escritura su importancia como derecho y factor de inclusión social.

Una variable de esta inclusión social son, precisamente, las Tecnologías de la Información y la Comunicación. Respecto a ello las docentes enuncian: *A propósito de la inclusión de las TIC existen muchas páginas donde se encuentran estrategias buenas y divertidas para la enseñanza*

de la Lengua Castellana (Violeta); Las tecnologías están desplazando los libros de texto, los estudiantes ya no visitan las bibliotecas (Rosa).

Pese a que las docentes refieren la importancia que tiene la inclusión de las TIC en el ejercicio docente, desde la práctica no es muy común que se involucre a los estudiantes en dicha interacción, esto por varias razones, a saber, la planta física de la básica primaria no cuenta con redes de internet, ni tampoco con tableros interactivos, Smart TV u otros recursos. Del mismo modo, el desplazamiento a la planta del bachillerato, donde si se cuenta con una buena sala de sistemas, es riesgosa y además de que la disponibilidad de horarios de la sala es bastante reducida.

Continuando con el reconocimiento de la planeación y los insumos en los que las docentes se apoyan para direccionar la enseñanza de la Lengua Castellana, les preguntamos por el lugar que tiene la política pública en el proceso de planeación, como referente básico que soporta la enseñanza del área, frente a lo cual Violeta expresa *yo sé que existen los lineamientos y los estándares de Lengua Castellana pero no los he estudiado, conozco los de Ciencia Naturales*, respuesta que comparte Margarita.

Por su parte, Rosa manifiesta: *No conozco los estándares y lineamientos, pero me pastelié por ahí los derechos básicos de aprendizaje de lenguaje y matemáticas...me estoy dejando llevar mucho por esa directriz, pienso que eso es lo que tienen que saber los niños en este tiempo, los tengo ahí al momento de la planeación.*

La respuesta a esta pregunta, nos llevó a comprender que las evasivas a algunas respuestas se deben al desconocimiento que tienen las docentes en el saber disciplinar propio del área, acompañado de ausencia de autoformación en relación a los saberes que corresponden a la enseñanza de la lengua. De ahí, que si no existe una formación disciplinaria fuerte, sólida, no estará la posibilidad de construir criterios y decidir qué, cómo y para qué enseñar, lo que lleva a las docentes al acogimiento de saberes de su formación inicial, al seguimiento fiel del plan de área institucional y a recurrir a los libros de texto y al internet para suplir esos vacíos conceptuales.

Decidir qué enseñar es un asunto didáctico y curricular de orden epistemológico y político, que implica siempre una selección que se realiza con base en unos criterios y teniendo como brújula un ideal de ser humano y de sociedad, porque, “al final, un currículo busca precisamente modificar a las personas que van a seguir ese currículo” (Tadeu da Silva, 1999, p. 5); de allí que, como lo señala Tomaz Tadeu da Silva, el currículo sea una cuestión de identidad. Responder a la pregunta sobre qué enseñar en el área de Lengua Castellana no se resuelve de manera sencilla apelando al Plan de Área institucional, a los Estándares Básicos de Competencias en Lenguaje, en el mejor de los casos a los Lineamientos Curriculares para Lengua Castellana, y en el peor a los Derechos Básicos de Aprendizaje. Esta pregunta, ante todo, indaga por la relación íntima, viva y vital que un maestro tiene con el saber y a su posicionamiento político, pues la educación es, ante todo, un acto político, y como tal responde a unos intereses, a unos ideales particulares, a una idea de ser humano y a un proyecto de sociedad.

Heinrich Roth (1970) en el texto *El buen arte de la preparación de la clase*, afirma que este proceso, preparar una clase, implica “saber de antemano lo que fecundiza intelectualmente” (p.26); y ello supone valorar la pertinencia del saber que se va a enseñar y la aplicabilidad de este en la vida cotidiana del sujeto que aprende. Lo anterior sugiere la necesidad de llevar al aula propuestas de enseñanza que realmente permitan la transformación del ser y del saber, que movilicen el conocimiento, lo pongan al servicio de las situaciones reales, de la cotidianidad del sujeto y las demandas sociales y lleven al estudiante a construir el suyo.

Para el autor en mención, la preparación de la clase supone, por un lado, que el docente debe tener dominio de la materia, lo que significa estar empoderado del rigor científico del área que enseña, además de tener una relación personal con el contenido que le permita comprenderlo y estructurarlo de forma adecuada y pertinente para enseñarlo, de ahí que “La relación del maestro con su objeto de enseñanza deba corresponder siempre a su propio nivel espiritual y no al del niño y siempre a su mayor capacidad de comprensión intelectual. Todo saber superficial [...] falsea precisamente aquello que es la verdad” (Roth, 1970, p.27)

Por el otro lado, la preparación de la clase requiere una consideración pedagógica, consideración que pregunta por el contenido pedagógico, por la intención formativa del objeto de conocimiento.

Formativo es aquello que conduce a experimentar valores, aquello que crea necesidades espirituales [...] que forma los sentimientos, que despierta la cultura [...] los momentos formativos en el objeto son aquellos que atraen el interés vital hacia ellos, que apresan el sentimiento y el ánimo, pero que, en la ocupación con el objeto, y esto es lo importante, transforman. (Roth, 1970, p.28)

Así mismo, para una buena preparación de la clase, según Roth, se hace necesario que el docente conozca las características de los estudiantes que forma, su desarrollo y madurez, a lo que él ha nombrado consideración psicológica. Ella exige que se “conozca al joven desde todos sus lados, no solamente como alumno, sino también como niño, como hijo o hija en su casa, como camarada fuera de la escuela, como juventud de hoy, como generación.” (Roth, 1970, p.30)

No se trata entonces de enseñar solo contenidos enciclopédicos, científicos, religiosos, políticos, filosóficos, que el estudiante debe apropiarse, sino de situar estos contenidos en un contexto, una cultura, relacionándolos con los modos de aprendizaje, con las condiciones de vida en las cuales se ve inmerso, lo que implica atender a necesidades espirituales, sentimientos y valores; se trata en última instancia, como también lo plantea Roth, de buscar “los puntos de contacto naturales, vitales y fértiles entre el niño y el objeto”(1970, p.33)

A través de los contenidos de enseñanza que brinda la escuela, el estudiante se involucra con una realidad que desconoce a la cual no se enfrenta solo, es el docente desde sus concepciones, quien lo guía y tiene la responsabilidad de darle a conocer y ayudarlo a comprender y apropiarse del contenido cultural que requiere para su vida, su desempeño social, su formación en devenir, reconociendo que este contenido debe aportarle a su construcción como sujeto político.

Cada ficha del ajedrez, una posibilidad para avanzar en la partida.

En ausencia de los dioses reinan los fantasmas

Novalis (citada por William Ospina, 2009)

La planeación institucional es asumida como el medio para desarrollar el plan de área, y en este sentido pudimos comprender que las docentes transcriben a la planeación algunas de las acciones que en él reposan como orientaciones para la enseñanza del área.

Entrar a problematizar la manera de organizar la enseñanza, nos permitió reflexionar sobre lo que se privilegia desde el mismo diseño curricular. Para el caso de la didáctica de la lengua se reconocen unos saberes propios de la disciplina que para Rincón (2005) corresponden a contenidos declarativos y procedimentales.

Es habitual que por contenidos, se establezca una relación caso única con definiciones, con explicaciones teóricas que involucran el uso de un metalenguaje específico. Si bien, hay una clase de contenidos que corresponden a estas características, los llamados contenidos declarativos o conceptuales, hay otros contenidos que corresponden a los procedimientos, a las acciones que se realizan para efectuar una práctica tal como leer un texto para aprender o producirlo para comunicarse con un ausente. (p. 8)

En nuestro caso, los contenidos declarativos o conceptuales se convierten en listados de temas sugeridos casi siempre por un texto u orientaciones institucionales y los procedimentales se reducen a las estrategias metodológicas de las docentes. Para esta situación particular, las docentes expresan seleccionar los contenidos a enseñar desde lo que el plan de área estipula, es decir, a la pregunta que se enseña en el área de Lengua Castellana, las tres docentes coinciden en su respuesta: *se enseña lo que en el plan de área se demanda, de allí se toman los contenidos y se complementan con actividades de la internet o de libros*. Por ello, ahora nos adentraremos a reconocer la estructura del plan de área institucional, los contenidos que contempla y las orientaciones que en él se estipulan para la enseñanza del área.

En relación con los aportes de las docentes participantes de nuestro proceso investigativo, las tres coinciden en expresar que el propósito fundamental de este documento en la institución ha sido *conducir el desarrollo de temas por grado y períodos académicos, ya que finalizando cada uno de ellos, las planeaciones son sometidas a una revisión por parte de los directivos, constatando el avance y cumplimiento de los requerimientos conceptuales contenidos en el plan de área.*


 F. F. Fundación Celia Duque de Duque-Abejorral, Ant.
 N.T. 810061412
 DANE: 10202000047, Aprobado por Resolución N° 006035 del 7 de Octubre de 1991

PLAN DE AREA: LENGUA CASTELLANA
PERIODO 1

GRADO CUARTO

PREGUNTA PROBLEMATIZADORA: ¿Cómo posibilitar en los estudiantes la aplicación de conceptos ya adquiridos en la producción de textos orales y escritos?

COMPETENCIAS	EJES GENERADORES	INDICADORES DE LOGRO	ESTRATEGIAS METODOLÓGICAS	ESTRATEGIAS DE EVALUACION
Produce textos escritos que responden a diversas necesidades comunicativas, siguiendo un procedimiento estratégico para su elaboración	1. EXPRESION Y LITERATURA ♦ La narración ♦ El diálogo en la narración 2. ESTUDIO DE LA LENGUA: 2.1. Gramática: ♦ clases de sustantivos: Individuales: colectivos Abstractos-concretos	Reconoce las características de los textos narrativos Identifica el sustantivo en textos orales, escritos e icónicos Identifica el artículo en textos escritos y orales y establece su relación con el sustantivo. Utiliza adecuadamente el diccionario en la búsqueda de palabras desconocidas Identifica signos de puntuación y los utiliza	✓ Talleres de lectura implementando estrategias cognitivas. ✓ Consultas ✓ Narración de textos literarios. ✓ Elaboración de esquemas: mapas semánticos, mapas conceptuales. ✓ Construcción de textos narrativos cortos. ✓ Corrección de textos	• Construcción de un diccionario con términos referido al área de lengua castellana. • Salida de campo para identificar las señales de tránsito que existen en la cabecera municipal. • Evaluaciones orales y escritas. • Talleres ortográficos • Dictados

Escuela Castellana María Obispo - Abbejorral - Antioquia

PLANEACION DE CLASES
GRADO SEGUNDO
LENGUA CASTELLANA

FECHAS	EJES GENERADORES	ACTIVIDADES A REALIZAR	ESTRATEGIAS DE EVALUACION	RECURSOS EDUCATIVOS
FEBRERO 18 Y 19 DE 2015	EL SUSTANTIVO Y SUS CLASES	• Escritura de palabras libres • Organización de palabras según correspondan a nombres, objetos o animales, singular o plural • Explicación sobre las clases de sustantivos • Lluvia de ideas de lo que se ha comprendido en clase • Ejemplos de cada clase de sustantivo (plural, singular, propio o común) • Dictado de algunos sustantivos y clasificación de ellos	• Participación y motivación en la clase. • Elaborar 5 oraciones con un sustantivo según el tema trabajado en clase	Cuadernos Colores Indígenas

PLANEACION DE CLASES

FECHAS	EJES GENERADORES	ACTIVIDADES A REALIZAR	ESTRATEGIAS DE EVALUACION	RECURSOS EDUCATIVOS
24-01-15	Clases de sustantivos	Lectura de un cuento para invitar a los estudiantes a pensar lo importante que es el hábito lector.	Presentación de juegos de palabras, apartamiento	Cuaderno de apuntes, colores
25-01-15	Sustantivos individuales y colectivos	Sondeo de conocimientos previos sobre el sustantivo y sus clases.	Consulta sobre sustantivos colectivos	
26-01-15	Sustantivos concretos y abstractos	Revisión de aplicación sobre clases de sustantivos.	Identificación (a partir de un texto) sustantivos individuales y colectivos.	Cuaderno de apuntes
29-01-15		Conceptualización de sustantivos concretos y abstractos.	Tabla comparativa sobre sustantivos concretos y abstractos, extraídos del texto.	Fotocopias

Ilustración 10. Fotografías del plan de área y planeaciones de Margarita y Violeta

El plan de estudios se entiende entonces, como carta de navegación que direcciona la enseñanza de las diversas áreas del conocimiento en la institución educativa, estipulando los logros, competencias y conocimientos que los estudiantes deben alcanzar y adquirir al finalizar cada uno de los períodos del año escolar.

En coherencia con ello, Lerner (2012) nos muestra una realidad que no sólo toca nuestra institución, sino al parecer es una condición que afecta a otras instituciones educativas

Distribuir los contenidos en el tiempo es una exigencia inherente a la enseñanza. La opción tradicional -al menos desde el siglo XVII- ha consistido en distribuirlos estableciendo una correspondencia término a término entre parcelas de saber y parcelas de tiempo. En el caso de la lengua escrita, como es sabido, esta parcelación ha sido flagrante; en el primer año de escolaridad, dominar el “código” y sólo en el segundo “comprender y producir textos breves y sencillos”, proponer al principio ciertas sílabas o palabras e introducir otras en las semanas o meses consecutivos, graduando las dificultades; en el primer ciclo, presentar exclusivamente textos de determinados géneros y reservar otros para el segundo... La enseñanza se estructura así según un eje temporal único, según una progresión lineal, acumulativa e irreversible (p.8)

Lo anterior está en correspondencia con lo que reposa en el plan de área de la institución y con lo que las docentes expresan en relación con los saberes que se enseñan en cada grado. Así por ejemplo, Rosa plantea: *Uno primero enseña las vocales, cuando el niño ya no las confunde se pasa a enseñar las primeras consonantes: la m, la p, la s, asociándoles las vocales para formar sílabas y cuando ya las reconocen uno escribe con ellos algunas palabritas que las contengan.*

Margarita por su parte expresa: *en segundo uno enseña las combinaciones, aunque algunos niños pasan de primero reconociéndolas, las señalan en textos cortos, las utilizan en la escritura de frases sencillas.* Violeta opina que *de tercero en adelante uno trabaja la comprensión lectora, se supone que los niños ya han adquirido el código escrito.*

Ahora bien, en cuanto a la estructura del plan de área de la institución, este consta de dos partes: la primera de identificación, que consiste en definir el grado, el área, el período y la pregunta problematizadora; la segunda, contiene unos ejes generadores o contenidos, unas competencias basadas en los estándares y unos indicadores de logro. Se plantea además, algunas sugerencias metodológicas y evaluativas para el desarrollo de la clase y la valoración del aprendizaje.

En el reconocimiento de la estructura y el contenido que reposa en este documento, nos encontramos que los elementos que desarrolla en relación con los ejes generadores, responden a la organización que se plantea en la presentación de los temas del libro de texto *Contextos del lenguaje*, de la editorial Santillana publicado en el año 2004. Libro estructurado en tres grandes categorías; una referida a la literatura, en la cual se estipulan las lecturas a realizar en el periodo,

incluyen sesiones de lectura que corresponden a un género determinado y sugiere el taller de comprensión a realizar; otra, referida al estudio de la lengua, incluye sesiones de gramática, semántica y ortografía; y una última, nombrada comunicación, que incluye actividades que complementan la primera categoría.



Ilustración 11. Fotografía del libro de texto

Estas categorías y lo que en cada una se sugiere, son los componentes temáticos del plan de área de la institución. Tanto para la básica secundaria como para la básica primaria el plan de área plasma una transcripción de lo que contempla este libro de texto; en suma él se convirtió en el fundamento del plan de área porque en su momento era el libro en el que se apoyaban las docentes pertenecientes a la mesa de Lengua Castellana.

Esta mesa de trabajo lidera algunas actividades importantes en la institución, como la celebración del día del idioma, tertulias literarias, carrusel literario entre otras; sin embargo, en su agenda no se encuentra la revisión, análisis y deconstrucción del plan de área, muestra de ello es que, según un integrante, sus últimos ajustes corresponden al año 2011 y en adelante no se han hecho modificaciones. Desde esta perspectiva, se puede comprender que los libros de texto cumplen una función salvadora en la labor de los docentes, lo que devela una concepción de conocimiento como algo estático y neutral.

1 8 0 3

Siguiendo con este reconocimiento, las competencias que se presentan en el plan de área son la transcripción de los subprocesos de los estándares básicos de competencias y, los indicadores de logro se construyeron en correspondencia a cada tema. Cada uno de los estándares, se despliega y específica a través de un conjunto de indicadores de logro que son los que explicitan y precisan los estándares, es decir, formulan una conducta observable que permite establecer qué debe aprender el estudiante, por ende, qué debe enseñar el maestro. Competencias e indicadores de logro, en este caso determinan, qué se debe enseñar y qué se debe aprender.

Para hacer comprensible lo expuesto en relación con la estructura del plan de área nos serviremos del ejemplo que venimos desarrollando con el tema sobre el sustantivo, el cual se aborda como objeto de enseñanza en el primer y segundo periodo y se enmarca dentro de las siguientes preguntas orientadoras, *¿Cómo producir textos a partir del código lingüístico? ¿Cómo fortalecer los procesos de lectura escritura de los estudiantes? ¿Cómo posibilitar en los estudiantes la aplicación de conceptos ya adquiridos en la producción de textos orales y escritos?* Preguntas que desde su estructura se preocupan por la producción textual oral y escrita, pese a ello, la forma como se enseña el tema, relaciona una serie de actividades que conllevan a su reconocimiento pero alejadas de la producción textual a la que refieren dichas preguntas. Esta relación revela una concepción sobre la escritura y la lectura: que se aprende de lo micro a lo macro; de la sílaba al texto; de lo sencillo a lo complejo.

Por su parte, los indicadores de logros planteados para este tema están encaminados a reconocer las clases de sustantivos e identificarlos en textos orales y escritos. A continuación los relacionamos tal y como aparecen en el plan de estudios:

Identifica los artículos según el sustantivo; reconoce sustantivos comunes y propios en la lectura de textos; identifica el género y número del sustantivo; identifica el sustantivo en textos orales, escritos e icónicos; identifica el artículo en textos escritos y orales y establece su relación con el sustantivo.

Estos indicadores de logro dejan ver la mirada de enseñanza a la que se direccionan los procesos institucionales, en la cual se propende, como ya lo hemos expresado en párrafos anteriores, por una enseñanza que apunta a la identificación de la categoría por encima de su uso; esto se ratifica en los acompañamientos al aula, en los cuales las docentes centran la enseñanza en el

reconocimiento del concepto, aislado de su uso en contexto. Así la enseñanza de la lengua en la básica primaria de la institución educativa, redonda en la realización de actividades de aplicación que van encaminadas al refuerzo de conceptos. De igual forma, entre las acciones didácticas más usadas por las docentes en clase encontramos: completar oraciones, sopas de letra, representación gráfica de conceptos o textos, recortado y pegado de imágenes asignándoles atributos.

Un aspecto olvidado en el plan de área y las planeaciones, es la oralidad. Ésta solo se enuncia en el estándar pero en el resto del plan no se contempla, asunto que también fue visible en las clases observadas. En este orden de ideas la oralidad se asume como levantar la mano y “participar”, acción alejada de ser la que genere espacios y condiciones para formar ciudadanos capaces de intervenir en situaciones formales en la que se requiera expresar una opinión o un punto de vista argumentado.

En cuanto al acercamiento a la literatura, encontramos que se pone el texto al servicio de análisis estrictamente gramaticales, esto es, utilizar cuentos o poemas infantiles para señalar en ellos sustantivos, adjetivos, verbos, pronombres, adverbios o clases de oraciones con sus diferentes complementos; se realiza también lectura comprensiva privilegiando la literalidad, atribuyéndole al texto solo una interpretación correcta; diligenciamiento de fichas de lectura, a partir de datos como título, autor, editorial, número de páginas, fecha de publicación del libro, resumen, palabras claves, términos desconocidos; finalmente una apreciación personal sobre la obra, concepción centrada en los asuntos historicistas, formalistas y estructuralistas de la literatura.

En resumen, el plan de área de la institución educativa que es, en última instancia, el que direcciona y organiza la enseñanza del área, tiene mayor acogimiento y menos posibilidades de cuestionarse por parte de las docentes que no han sido formadas en el saber disciplinar y didáctico de la lengua y la literatura; pues en ausencia de posicionamientos teóricos, reinan las directrices institucionales. Es por ello que este documento se convierte en una propuesta de trabajo que define los contenidos a enseñar explicitando los aprendizajes que los estudiantes deben alcanzar, en este caso centrado en un *enfoque normativo* de la lengua, aspecto contradictorio con lo que en la justificación de dicho plan se propone. En ella se explicita el

enfoque comunicativo para la enseñanza del área, pero en los elementos que se desarrollan en el resto del plan no se visibiliza este enfoque.

Por ello una segunda premisa que sustenta este análisis: En ausencia de claridades y posicionamientos conceptuales para la enseñanza de la Lengua Castellana, se presenta en las docentes un acogimiento obediente y pasivo de directrices institucionales, en este caso, el plan de área.

Cada movimiento de Alicia: Un encuentro entre lo ideal y real

Cada movimiento de Alicia en el tablero de ajedrez le permitió avanzar en busca de su propósito, encuentros valiosos en el camino la llevaron a comprender la partida, a entender como desplazarse en el complejo campo de juego. Nosotras también lo hicimos y al igual que ella encontramos aportes que le dieron valor a esta investigación. Los documentos que reconocimos en el camino posibilitaron darle sentido a nuestro trabajo, por ello continuamos escudriñando en cada uno de ellos. Las planeaciones como documento en el que aguzamos la mirada para conocer y comprender las concepciones de los docentes en relación a la enseñanza de la lengua, nos mostraron que son el producto de los contenidos y estrategias de enseñanza que se relacionan en el plan de área.

En relación con lo expresado en la justificación del plan de área de Lengua Castellana de la Institución Educativa, lograr el desarrollo de la competencia comunicativa en interrelación con otras competencias como la sociolingüística, pragmática, gramatical y discursiva, con preferencia hacia los usos y la valoración de las funciones de la lengua que los hablantes ponen en ejecución en contextos y situaciones diversas; se convierte en propósito del área. Pese a esto, en la estructura del mismo plan por grados y períodos, y en la planeación y la práctica de las docentes, predominan los paradigmas gramaticalistas, direccionando la enseñanza de la lengua a sus componentes estructurales desde disciplinas lingüísticas como la fonología, la morfología, la sintaxis, la semántica y la lexicología.

Reconociendo el papel preponderante del plan de estudios en relación al qué y cómo enseñar en la Institución Educativa, le preguntamos a las docentes qué ajustes o reformas consideran pertinentes realizarle a este documento, frente a lo cual las docentes expresan:

Los ajustes que requiere plan de área están centrados en las estrategias metodológicas, incluyendo la diversidad de recursos con los que se cuenta actualmente como las TIC, por ejemplo las mesas redondas, se pueden cambiar por un concurso en línea (Violeta).

Se hace necesario deconstruir el plan de área para no repetir los temas, debemos sentarnos con los docentes que sirven el área y reorganizarlo a la luz de los lineamientos curriculares (Rosa).

El plan de área es muy denso, es necesario reducir las temáticas, porque uno llega a un momento en el que siente que no va a alcanzar a dar todos los contenidos, uno se siente impotente (Margarita).

Estas respuestas dejan en evidencia que para las docentes los saberes que se enseñan en el área, no requieren modificarse. Lo cierto y como lo evidencian las prácticas de enseñanza de la lengua de las docentes y las políticas institucionales, ciertas teorías lingüísticas asentadas en el estructuralismo, en la prescripción y en la corrección se han cristalizado en la enseñanza de la lengua, en sus propósitos, contenidos, estrategias metodológicas y utilización de recursos, posicionando la lengua como un objeto de enseñanza fijo y estático, cuyos saberes están establecidos previamente, saberes inmutables que no requieren moverse.

A propósito de los contenidos que las docentes consideran importantes dentro de la enseñanza del área, Rosa, Margarita y Violeta dan un valor preponderante a la enseñanza de la lectura y escritura. Por tanto, les preguntamos qué significado tiene para ellas estas dos prácticas, ante lo cual coinciden en responder que la lectura y la escritura son habilidades transversales necesarias para el aprendizaje de todas las áreas del conocimiento, necesarias a su vez para la comunicación y la comprensión. “Esto supone transformar en objeto de reflexión y de planificación explícita por parte del docente aquello que se produce en todas las áreas que esté relacionado con el lenguaje (actividades de escucha, habla, lectura y escritura)” (Castaño, 2014. p. 12).

No se trata entonces solo decodificar o transcribir textos, concepciones muy arraigadas en las docentes en relación a la comprensión de lo que implica enseñar lengua. Por el contrario, cada una de estas prácticas supone la apropiación de unos procesos y la movilización de aquellas concepciones predominantes en la enseñanza de la Lengua Castellana y en ella las prácticas de lectura y escritura. Al respecto, Alice Castaño (2014) y Carlos Sánchez (2014) presentan en los textos *Prácticas de Lectura y escritura en el aula*, una serie de concepciones que sobre la lectura y la escritura han primado en el contexto educativo colombiano.⁵

En el siguiente cuadro se recogen las ocho concepciones halladas por los autores en mención, estableciendo un contraste entre lo que normalmente acontece en las aulas de clase y el deber ser de los propósitos de enseñanza de las prácticas de lectura y escritura como elementos constitutivos y elementales de la enseñanza de la lengua. Así mismo, se relacionan algunas de las acciones que caracterizan cada concepción.

CONCEPCIONES DE LECTURA	
Carlos Sánchez (2014)	
Lo real	Lo ideal
<p>Leer es decodificar Conocer las reglas del sistema alfabético escrito, estableciendo relaciones entre fonemas y grafemas. Leer para responder preguntas.</p>	<p>Leer es construir sentido Diálogo entre el autor y el lector. Propósitos claros de lectura.</p>
<p>La lectura es un producto Lectura en búsqueda de respuestas formuladas por el docente o el mismo texto.</p>	<p>La lectura es un proceso Construcción de significados. Fomentar en el aula estrategias de comprensión: anticipación, predicción, regresión. Organización del proceso lector: Antes, durante y después.</p>
<p>Se lee en clase de Lenguaje</p>	<p>Se lee en todas las áreas</p>

⁵ El Plan Nacional de Lectura y Escritura «Leer es mi cuento», del Ministerio de Educación Nacional, presenta a través de la colección Manuales y Cartillas de su serie Río de Letras, una serie de cartillas para docentes tituladas *Prácticas de escritura en el aula* y: orientaciones didácticas para docentes y *Prácticas de lectura en el aula*: orientaciones didácticas para docentes. El capítulo uno de ambas cartillas expone de manera contrastada las concepciones de los maestros sobre la lectura y la escritura.

<p>Se considera que la enseñanza de la lectura es una responsabilidad exclusiva del área de lenguaje.</p> <p>En el área de lenguaje se favorecen los textos literarios (descriptivos y narrativos).</p>	<p>Se debe potenciar en las demás áreas curriculares la lectura de textos expositivos-explicativos, argumentativos e instruccionales.</p>
<p>Todos los textos se leen igual</p> <p>No existe intención comunicativa cuando se lee.</p>	<p>Cada texto implica un tipo de lectura particular: Lectura eferente y lectura estética</p> <p>Lectura eferente (Abstracción y estructuración de ideas, información o conclusiones).</p> <p>Lectura estética (se centra en las vivencias, sentimientos, ideas, imaginarios).</p>
<p>CONCEPCIONES DE ESCRITURA</p> <p>Alice Castaño (2014)</p>	
<p>Escribir es una labor exclusiva de la clase de Lenguaje</p> <p>Escribir textos con buena caligrafía y ortografía.</p>	<p>La escritura es un asunto de todas las áreas</p> <p>Escritura para aprender, para comunicarse, para relacionar, transformar y reflexionar.</p>
<p>Escribir es decir lo que uno sabe.</p> <p>Escribir es registrar y consignar.</p> <p>Reescribir ideas.</p> <p>“Esta creencia suele tomar forma en las prácticas que piden repetir o aprender de memoria y se encuentra estrechamente relacionada con la concepción de la evaluación como verificación de lo aprendido”.</p>	<p>Escribir ayuda a construir conocimiento.</p> <p>Descubrir y analizar ideas.</p> <p>“Urge consolidar una concepción de la escritura como herramienta que propicie el desarrollo y la construcción del propio pensamiento”</p>
<p>Se escribe una sola vez.</p> <p>Se escribe de manera mecánica y no se revisa lo que se escribe.</p> <p>“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</p>	<p>Escribir es un proceso.</p> <p>La escritura es un proceso complejo cuyo dominio requiere del manejo de diversas estrategias: Planear el texto, revisarlo, escribir varias versiones, esto a la vez implica leer textos como complemento, releer lo escrito y escribir varias versiones.</p>

<p>les enseñan, intencionalmente, estrategias para la producción textual”.</p> <p>“Se usa la escritura para comprobar qué tanto se sabe acerca de algún tema o solicitar a los estudiantes textos que deben escribir en casa y traer listos a la escuela.”</p>	
<p>Escribir - producir textos gramaticalmente correctos.</p> <p>“Cuando la creencia que predomina es que escribir bien es producir textos gramaticalmente correctos, las actuaciones en el aula centran la atención casi exclusivamente en lo ortográfico. El proceso cognitivo queda reducido a la forma.”</p>	<p>Escribir bien es construir textos ajustados a una situación comunicativa.</p> <p>“Concebir la escritura en el marco de una situación comunicativa: todos los textos se escriben para alguien y tienen un propósito [...] se hace necesario comprometer a los estudiantes en actividades de producción escrita «reales» que les permitan actualizar y aprender los conocimientos textuales necesarios para escribir.”</p>

Tabla 2: Concepciones de lectura y escritura

Reflexionando sobre lo anterior ratificamos que la enseñanza de la lengua debe estar orientada hacia la construcción de significados mediante diferentes códigos y formas de simbolizar el mundo, significación que parten de procesos históricos, sociales y culturales en los cuáles se constituyen los sujetos y en los que establecen vínculos con el mundo que los rodea, comprensiones que están aún ausentes en la práctica y discurso de nuestras compañeras.

Por tanto el llamado a la institución educativa y a nuestras colaboradoras es a asumir unas prácticas de enseñanza de la lengua fundamentadas en los postulados de las teorías lingüísticas comunicacionales, funcionales, textuales, socioculturales, determinadas por una función cognitiva, la producción del conocimiento del mundo; y una función comunicativa, la interacción sociocultural que permita el intercambio de saberes, de sentidos, de comprensiones.

Hablar y llevar al aula procesos de lectura, escritura, escucha y oralidad, como prácticas socioculturales implica en primer instancia la comprensión de su uso en contextos y situaciones en los que los usuarios de la lengua nos sumergimos diariamente, las actitudes, los valores y las motivaciones de los hablantes a la hora de seleccionar momentos para expresarse: el cuándo, el cómo y el dónde hacerlo, asunto que desde el discurso reconocen las docentes participantes en nuestra investigación pero que en la práctica se contradice promulgando una enseñanza que privilegia la estructura, los niveles, los componentes, las unidades y las funciones de la lengua.

De lo anterior postulamos una tercera premisa: En los discursos de los docentes se han naturalizado las contradicciones entre lo que piensan y expresan, con lo que hacen cotidianamente en las aulas.

A modo de cierre: El sentir de Alicia después de cruzar el espejo



“Un instante más y Alicia había pasado a través del cristal y saltaba con ligereza dentro del cuarto del espejo. Lo primero que hizo fue ver si había un fuego encendido en su chimenea y con gran satisfacción comprobó que, efectivamente, había allí uno, ardiendo tan brillantemente como el que había dejado tras de sí”. Lewis Carroll (2004)

Through the Looking-Glass, and What Alice Found There (1871)
Ilustrador: John Tenniel (1820-1914)

Hoy, al finalizar este trabajo vuelve a nosotras el recuerdo de nuestro primer día de clase como estudiantes de maestría. Cómo olvidar las sensaciones de ansiedad y angustia que nos generaba cada clase, pero especialmente el camino incierto que emprenderíamos desde la investigación.

Muchas dudas nos asecharon, pero fueron ellas precisamente las que nos impulsaron a traspasar el cristal para comprender lo que allí había. Salimos en busca de algo que investigar y al hurgar en el ser de maestras de cada una de las tres docentes participantes de esta aventura, nos encontramos a nosotras mismas.

Atravesar el espejo no fue nada fácil para nosotras, fue reconocernos en cada una de las acciones y pensamientos de nuestras compañeras, fue ver reflejadas en ellas nuestras fortalezas y también nuestras limitaciones. Fue comprobar que ese fuego ardiente que buscábamos en otra parte, en otro ser, estaba justamente en nosotras mismas. Es así como comprender las concepciones de enseñanza de otras docentes, nos permitió comprender las nuestras. Por ello, culminar esta maestría nos deja como reto trascender a nuestras prácticas los conocimientos adquiridos y no recaer en aquella situación cotidiana de dejarlos en el saber y no llevarlos al hacer.

Ahora cuando creemos haber consolidado un trabajo investigativo, nos damos cuenta que son muchas las puertas que quedan abiertas, que son muchas las preguntas sin resolver, que ni siquiera alcanzamos a profundizar, o peor aún, ni siquiera alcanzamos a formular. Entre ellas, preguntarnos por el papel de la literatura y la oralidad en la educación básica primaria, son asuntos olvidados, pues perdura la concepción de que enseñar lengua se reduce a decodificar y transcribir como sinónimos de enseñar a leer y escribir.

Esta travesía por el reconocimiento de las concepciones de los maestros que tienen a su cargo la enseñanza del lenguaje y que no son formados en el área nos permitió comprender que ante la ausencia de formación en el campo disciplinar específico el profesor reproduce un saber establecido producto de sus concepciones conscientes o inconscientes, o de la reproducción fiel de las disposiciones de terceros sobre el qué y el para qué enseñar. De ahí que, la clase se centre en contenidos y no en procesos y el estudiante aprenda un saber inmutable, un saber acabado que no se actualiza.

De lo anterior se deduce que nuestras prácticas de enseñanza están determinadas por las concepciones que tenemos sobre educación, enseñanza, aprendizaje, didáctica, conocimiento, estudiante, escuela, maestro y contexto. Concepciones que pueden obedecer a arraigos heredados

de la enseñanza que recibimos, otras pueden darse desde la intuición y la experiencia, y otras en correspondencia con las demandas actuales de formación del ser humano.

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 de 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.

Otro asunto en el que se debe profundizar y frente al cual hacemos un llamado a las instituciones formadoras de maestros, es respecto a la formación disciplinar y didáctica del maestro nombrado para la educación básica primaria, pues es evidente que existe ausencias en los saberes disciplinares y didácticos, en relación a las múltiples áreas que debemos atender y para los cuales no hemos sido formados. Toda práctica de enseñanza implica, tres elementos esenciales: conocimientos claros del saber disciplinar, dominio de la fundamentación pedagógica y didáctica y el conocimiento del contexto sociocultural en que se da el acto de enseñanza. Estableciendo relaciones entre ellos con el fin de que las prácticas sean coherentes y pertinentes con las realidades concretas de la población que se busca formar, y justamente el maestro de la básica primaria requiere entonces una formación disciplinar en todas las áreas dado el asignaturismo que reina en la educación colombiana, asunto que, por lo demás no sobraría replantear desde las disposiciones curriculares nacionales.

Si bien dentro del desarrollo conceptual de este trabajo velamos por plasmar nuestras comprensiones, nuestros sentires, nuestros posicionamientos, no sobra decir que, comprendimos que la enseñanza del lenguaje es un mundo complejo, mundo que fraccionamos al llevarlo al aula, cómo si el lenguaje pudiese desintegrarse en minúsculas partículas que se enseñan por separado. En este sentido, percibimos en nuestras compañeras buenas intenciones en cuanto a la enseñanza de la lengua se refiere, pero con un desorden conceptual y metodológico que no permite centrar de manera clara y sistemática sus prácticas de enseñanza. Así mismo, es visible la ausencia de especificidad del cómo y el para qué se realizan determinadas actividades, no se

piensa en la articulación entre los contenidos, las estrategias y las interacciones que se dan en el aula de clase.

Las prácticas de enseñanza de la lengua como tal, son un hecho de intercambio social y cultural y no un acto aislado determinado por los intereses particulares del maestro. En ellas juega un papel preponderante el contexto, las características de los estudiantes, el dominio de referentes conceptuales que orientan el trabajo del área.



REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Albert, M. (2007). *La investigación educativa: claves teóricas*. Madrid: McGraw-Hill.
- Bombini, G. (2006). *Reinventar la enseñanza de la lengua y la literatura*. Buenos Aires: Libros del Zorzal.
- Boubée, C., Delorenzi, O., Sastre, P y Rey, G. (2010). *Concepciones y creencias de los docentes sobre la matemática en una facultad de agronomía: un estudio de caso*. Facultad de Agronomía. UNCPBA. Azul Argentina.
- Burroni, E., Doreda, M., Lázaro, M y Piacentini, B. (sf). *Concepciones y creencias de profesores sobre enseñanza y aprendizaje de las matemáticas*. Buenos Aires Argentina. Recuperado de [http:// wwwsoarem.org.ar/Documentos/39%20Doreda.pdf](http://www.soarem.org.ar/Documentos/39%20Doreda.pdf)
- Camps, A. (2001). *El aula como espacio de investigación y reflexión. Investigaciones en didáctica de la lengua*. Volumen 162Grao. Barcelona.
- Camps, A. (2012). Didáctica de la lengua y la literatura. *Revista Iberoamericana de educación*. Monográfico N°59. Recuperado de <http://www.rieoei.org/RIE59.pdf>
- Castaño, A. (2014). *Prácticas de escritura en el aula. Orientaciones didácticas para docentes*. Bogotá: serie Rio de letras. Manuales y cartilla PNLE.
- Cárdenas, A. (1999). El enfoque semántico comunicativo: bases y proyecciones. *Enunciación*, (3), p. 23 – 30.
- Carroll. L. (2003). *Alicia en el país de las maravillas*. Recuperado de <https://www.ucm.es/data/cont/docs/119-2014-02-19-Carroll.AliciaEnElPaisDeLasMaravillas.pdf>

Carroll, L. (2004). *A través del espejo*. Córdoba. Argentina: Ediciones del Sur. Recuperado en <http://www.ucm.es/data/cont/docs/119-2014-02-19-Carroll.ATravesDelEspajo.pdf>

Castedo, M., Dapino, A. y Paione, A. (2008). *Módulo Construcción de la lengua escrita*. Bogotá Cerlalc.

Correa, R. y Pérez, T. (2008). *Prácticas de enseñanza de lectura y escritura en instituciones educativas de la ciudad de Montería: concepciones y metodologías*. Universidad de Córdoba, Montería.

Diccionario de la Lengua Española (2014). (23ª Edición) disponible en URL:

F. Matos, Actas PME XVIII (vol 1, p 195 - 210). Lisboa, Portugal.

Ferreiro, E. (1997). *Alfabetización: teoría y práctica*. México: Siglo XXI

Flores, P. (1998). *Concepciones y creencias de los futuros profesores sobre las matemáticas, su enseñanza y aprendizaje*. Granada, Comares.

Freire, P. (1979). *Educación y concienciación; educación versus masificación*. En: La educación como práctica de la libertad: Vigésima quinta edición, 1979. Siglo XXI editores

<http://www.rae.es/diccionario-de-la-lengua-espanola/la-23a-edicion-2014>

Galeano, E. (2003). *El libro de los abrazos*. Uruguay: siglo XXI

Galeano, E. (2007). *Estrategias de investigación social cualitativa. El giro de la mirada*.

Medellín: La Carreta Editores.

Gómez, M. (2009). *Transformación de concepciones y prácticas educativas en docentes del área de español*. Tesis para optar al título de Magíster en Educación. Universidad de Los Andes

CIFE. Recuperado de: http://pensandoeducacion.uniandes.edu.co/ponencias/Gomez-Transformacion_de_concepciones_y_practicas_educativas.pdf

Guber, R. (2011). *La etnografía. Método, campo y reflexividad*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.

Gutiérrez, Y. (2013). *Análisis de las concepciones disciplinares y didácticas sobre la lengua oral en la escuela colombiana actual: Un estudio sobre el desarrollo de la competencia discursiva oral en la educación media*. Tesis Doctoral. Universidad Distrital Francisco José de Caldas.

Hernández, D. (2012). Estado del arte sobre la concepción de concepciones docentes y su relación con la enseñanza de la escritura. *Revista infancias imágenes (11)*, pp 99-106.

Hurtado, J. (2000). *Metodología de la Investigación Holística*. Venezuela: Cooperativa editorial Magisterio.

Iriarte, et al. (2008). *Concepciones de los maestros sobre la creatividad y su enseñanza*. *Psicología desde el Caribe*, (22), 2-27.

Larrosa, J. (2006). “sobre la experiencia”. En: *Separata: “y Tú qué piensas?” Experiencia y aprendizaje*. *Revista Educación y Pedagogía*. Medellín: Facultad de Educación, Universidad de Antioquia.

Lerner, D. (2001). *Leer y escribir en la escuela: lo real, lo posible y lo necesario*. México: Fondo de Cultura económica.

Litwin, E. (2001). *Las configuraciones didácticas. Una nueva agenda para la enseñanza superior*. Paidós Educador, Bs. As. Argentina. Cap. 5, pág. 97.

Llinares, S. (1991). *La Formación de profesores de matemáticas*. Sevilla: GID. Universidad de Sevilla.

Marrero, J. (1993). *Teorías implícitas del profesorado*. Vínculo entre la cultura y la práctica de la enseñanza. Madrid: Visor.

Melich, J. (2002). *Experiencia en Filosofía de la finitud*, Barcelona, Herder. Ministerio de Educación Nacional. (1984). Decreto 1002. Bogotá: Colombia.

Ministerio de Educación Nacional. (1988). *Español y Literatura, Marco General Propuesta de Programa Curricular*. Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio.

Ministerio de Educación Nacional, Colombia. (1998). *Lineamientos Curriculares del área de Lengua Castellana*. Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio.

Ministerio de Educación Nacional. (2006). *Estándares de Curriculares del área de Lengua Castellana*. Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio.

Ministerio de Educación Nacional. (2013). *Sistema colombiano de formación de educadores y lineamientos de política*. Bogotá: Imprenta Nacional de Colombia.

Ortega y Gasset, J. (2001). *Ideas y Creencias*, en *Obras Completas*, (5). Alianza Editorial.

Ospina, W. (1996). *El canto de las sirenas*. En es tarde para el hombre. Santa fé de Bogotá: Editorial Norma.

Pajares, M. (1992). Creencias de los docentes y la investigación educativa. *Revista de investigación educativa*. (62), nº 3, p. 307-332.

Patiño, M. (s.f). *Apuntes para una historia de la educación en Colombia*. Recuperado de <http://www.academia.edu/9153665/Apuntes para una historia de la educación en Colombia>

Pérez, M. (2003). *Leer y escribir en la escuela: algunos escenarios pedagógicos y didácticos para la reflexión*. Grupo de Procesos Editoriales de la Secretaría General del ICFES. Bogotá

Pérez, M. (2004). *Un marco para pensar las configuraciones didácticas en el campo del lenguaje, en la educación básica*. En “La didáctica de la lengua materna” Estado de la discusión en Colombia. 2005, Universidad del Valle, ICFES.

Pérez, M & Rincón, G. (2009). *Actividad, Secuencia Didáctica y Pedagogía por Proyectos: Tres Alternativas para la Organización del trabajo Didáctico en el Campo del Lenguaje*. CERLALC.

Pérez, M.; Zuluaga, Z.; Barrios, M.; Bernal, G.; Bermúdez, M. y Blandón, F. (2010). *Diez años de experiencias en la enseñanza del lenguaje. Prácticas destacadas de maestros colombianos*. Bogotá: Premio Compartir al Maestro.

Peña, B. (2010). Más que una asignatura. El lenguaje es la herramienta por excelencia de la educación. *Palabra maestra*. Recuperado de <http://www.compartirpalabramaestra.org/editorial/mas-que-una-asignatura>

Ponte, J. P. (1994). *Conocimiento profesional del profesor de matemáticas*. En J. P. Ponte y J.

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).

Plan de desarrollo municipal. “Abejorral en buenas manos” Recuperado de <http://abejorralantioquia.gov.co/apc-aa-files/66376230316535323330653638623161/plan-desarrolloabejorral-en-buenas-manos.pdf>.

Plan Nacional Decenal de Educación 2006 – 2016. Pacto social por la educación. Recuperado de <http://www.plandecenal.edu.co/html/1726/w3-channel.html>

Restrepo, M. y Campo R. (2002). *La docencia como práctica. El concepto, un estilo, un modelo*. Educación y Pedagogía, Universidad Javeriana.

Rincón, G. (2005). *La didáctica de la lengua castellana: reconceptualizaciones y retos actuales*. Ponencia en el segundo Coloquio de Didáctica, Bogotá. Universidad Pedagógica. Recuperado en <https://campusvirtual.univalle.edu.co/moodle/mod/.../view.php?id...1>

Rodríguez, A. (1994). *Problemas, desafíos y mitos en la formación docente*. Perfiles Educativos, núm. 63, enero-marzo. Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación. Distrito Federal, México. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=13206301>

Rodríguez, E. (2002). Concepciones de práctica Pedagógica. *Revista colombiana de educación*. (16), p 125- 129.

Rodrigo, M; Rodríguez, A. y Marrero, J. (1993). *Las teorías implícitas: una aproximación al conocimiento cotidiano*. Madrid: Aprendizaje/Visor, p. 339.

Romero, C. S. (2011). *La enseñanza del lenguaje: estado del arte y propuesta inicial de tronco común para Centroamérica primer ciclo*. Educación básica. Recuperado de [file:///C:/Users/Familia/Downloads/Ense%C3%B1anza%20del%20lenguaje%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/Familia/Downloads/Ense%C3%B1anza%20del%20lenguaje%20(1).pdf)

Stake, R. (1998). *Investigación con estudio de casos*. Madrid: Ediciones Morata, S.L.

Suriani, B. (2003). *Las prácticas de enseñanza en contextos de cambio: Características, dilemas y tensiones*. Conferencia presentada en el Congreso Latinoamericano de Educación Superior en el siglo XXI. Argentina. Universidad Nacional de San Luis. Recuperado en http://conedsup.unsl.edu.ar/Download_trabajos/Trabajos/Eje_8_Sujetos_y_Practicas_Contextos_Crisis/Suriani_Beatriz.PDF

Tadeu da Silva, T. (1999). *Documentos de identidad. Una introducción a las teorías del currículo*. Belo Horizonte: Autêntica Editorial.

Tezanos, A. (sf). *Dilemas actuales del oficio de maestro: qué, cuándo, cómo enseñar.*



UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA

1 8 0 3