



UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA

Facultad de Educación

LA FORMACIÓN DE LOS MAESTROS DE LENGUAJE:
LOS DISTINTOS HILOS DE LA COMPLEJA RED DE UN OFICIO

Trabajo presentado para optar al título de Magister en Educación: Línea-
Enseñanza de la Lengua y la Literatura

ROSALBA CASTRILLÓN ZAPATA

Asesor

JESÚS PÉREZ GUZMÁN

UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA

Medellín 2016

1 8 0 3



**UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA**

Facultad de Educación

“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

**UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA**

1 8 0 3



TABLA DE CONTENIDO

INTRODUCCIÓN	5
1. CONSTRUCCIÓN DEL PROBLEMA	7
1.1. Antecedentes.....	7
1.1.1. Antecedentes legales.....	7
1.1.2. Antecedentes investigativos y experienciales.....	13
1.2. Contextualización.....	18
1.3. Descripción del problema.....	23
1.4. Objetivos.....	25
1.5. Justificación.....	25
2. REFERENTES CONCEPTUALES	28
2.1. La formación de maestros en el área de lenguaje.....	28
2.1.1. Diferentes enfoques en la enseñanza del lenguaje.....	28
2.1.2. Enseñanza del lenguaje desde una perspectiva sociocultural.....	31
2.2. Formación continua.....	36
3. DISEÑO METODOLÓGICO	38
3.1. Paradigma cualitativo.....	38
3.2. Modalidad de investigación: Estudio de Caso.....	39
3.3. Estrategias de recolección de información.....	42
3.3.1. La historia de vida.....	42
3.3.2. La entrevista semi estructurada.....	43
3.3.3. La observación participante.....	43
3.3.4. Análisis documental.....	44
3.4. Los datos a la luz de la interpretación y el análisis.....	45
PASADO, PRESENTE Y FUTURO	45
4. 1. El pasado.....	46
4.1.1 El objeto de enseñanza.....	46
4.1.2 Acercamientos a la lectura.....	49
4.1.3. Acercamientos a la escritura.....	53



UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA

Facultad de Educación

4. 2. El presente	57
4.2.1. Lo que dice las planeaciones sobre la manera de configurar la enseñanza	57
4.2.2. Lo que dice el cuaderno sobre la manera de configurar la enseñanza.....	62
4.2.3. Lo que dicen las clases sobre la manera de configurar la enseñanza	65
4.2.4. Los aportes de la formación continua a la configuración de la enseñanza.....	67
4.3. El futuro.....	69
CONSIDERACIONES FINALES	72
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	76



UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA

1 8 0 3



INTRODUCCIÓN

Esta investigación que se tejió a lo largo de varios años, asume como propósito comprender la incidencia que tiene la formación de tres docentes del área de lenguaje en la manera particular de configurar la enseñanza en la básica secundaria en el municipio de Chigorodó; así pues, dicho trayecto investigativo se desplegó a través de la siguiente pregunta orientadora: ¿qué implicaciones y alcances tiene en el quehacer cotidiano, en el área de lenguaje, la formación del maestro? Esto con el fin de construir una reflexión sobre el papel fundamental que juega dicha formación en los procesos que se tejen en el aula.

Para cumplir con el objetivo de comprender dichos alcances, configuré el proyecto en cuatro capítulos. En el primero presento el trayecto recorrido para construir la situación problemática, construcción que empieza por el rastreo de antecedentes desde el orden legal, investigativo y experiencial; pasando por la descripción del contexto en el cual se llevó a cabo la investigación, los objetivos que guiaron el trabajo, hasta llegar a las razones por las cuales lo considero pertinente y necesario.

El segundo capítulo comprende los referentes conceptuales en los que se sustenta este trabajo, los cuales están organizados en dos grandes categorías: la primera relacionada con la formación específica en el área de lenguaje, la cual incluye la revisión de los distintos enfoques de la enseñanza del lenguaje y la profundización en la mirada sociocultural. La segunda gran categoría está relacionada con la formación y la reflexión a partir de la consolidación de Comunidades de Aprendizaje.



En el tercer capítulo abordo el diseño metodológico, donde se explicita por qué la investigación se inscribe en una mirada cualitativa, las razones por las cuales dentro de esa mirada cualitativa se optó por una modalidad de Estudio de Caso múltiple y de la manera cómo se recogió la información a través de estrategias de investigación como: las entrevistas semi-estructuradas, la historia de vida, análisis documental y observaciones no participantes.

En el cuarto capítulo presento los hallazgos obtenidos relacionados con la incidencia de la formación docente en la manera de configurar la enseñanza del lenguaje en secundaria. Para tal fin, presento la información en tres momentos: lo que tiene que ver con el pasado, esto es, con la manera cómo el docente se formó en el área; el presente que recoge la forma cómo en la actualidad orienta el área y finalmente el futuro donde los maestros indican caminos de cómo podrían pensarse los procesos de formación y actualización docente en el municipio de Chigorodó.

Finalmente, culmino este trabajo con las consideraciones finales, donde presento las conclusiones derivadas del análisis, no sin antes dejar abiertos nuevos caminos a otras indagaciones.

No queda más que invitarlos para que hagan este viaje conmigo y exhortarlos a que a medida que lean esta experiencia investigativa, también problematicen la manera como su formación docente repercute en su quehacer cotidiano.



1. CONSTRUCCIÓN DEL PROBLEMA

Para la construcción del problema que atañe a esta investigación, se recurre a los siguientes apartados: antecedentes, contextualización, presentación del problema, objetivos y justificación. Iniciemos pues por los antecedentes.

1.1. Antecedentes

El camino transitado por otros siempre será de valiosa ayuda, pues nuestra senda se vuelve más clara, quizá más fácil de transitar. Este rastreo de antecedentes es de vital importancia en esta propuesta, ya que permite encontrar apuestas investigativas, miradas, posturas, hallazgos y construcciones conceptuales que muestran un panorama amplio acerca de los abordajes, alcances y elaboraciones precedentes en relación con el objeto de investigación de este proyecto. A continuación se presentan algunos antecedentes de orden legal, investigativo y experiencial.

1.1.1. Antecedentes legales

En este apartado, hago una revisión en dos líneas. En la primera abordo los referentes educativos nacionales para el área de lenguaje y lo que aportan estos discursos a la formación y actualización docente y en la segunda línea me centro en las políticas de calidad con relación a los programas de formación inicial y permanente de los maestros.

Para abordar la primera línea planteada, hago una revisión a documentos como: *Lineamientos Curriculares para el área de lengua Castellana (1998)*, *Estándares básicos de competencias en lenguaje (2006)* y *Derechos Básicos de Aprendizaje en lenguaje DBA (2015)*.

Retomo entonces los Lineamientos que son una directriz del Ministerio de Educación Nacional MEN que muestran una ruta, un camino, ofreciendo unas bases conceptuales para repensar la pedagogía del lenguaje. De este modo, este documento propone una orientación teórica que amplía el enfoque “semántico comunicativo” propuesto en la década de los 80’ por un enfoque de la Significación entendido como “aquella dimensión que tiene que ver con los diferentes caminos a través de los cuales los humanos llenamos de significado y sentido a los signos” (MEN, 1998, p. 47).



En este enfoque, según lineamientos, el lenguaje es entendido no solo como comunicación, es decir, como mensajes que se configuran a través de un código y que circulan a través de un canal entre un emisor y un receptor; sino como construcción de la significación. Y la construcción de la significación tiene que ver con la manera como nos constituimos en sujetos, con la forma como configuramos un universo simbólico y cultural en relación con otros sujetos, con el modo como cada persona establece su lugar en el mundo. Tiene que ver con esos procesos a través de los cuales nos vinculamos a la cultura y sus saberes, con el método que utilizamos para transformar la experiencia en significado y sentido. Un enfoque de la significación entraña una perspectiva semiótica, esto es, la función de la significación a través de los diferentes códigos. En síntesis, es un enfoque que implica una mirada sociocultural y no solamente lingüística.

En esta nueva concepción que plantea el MEN a través de los Lineamientos, la lengua es más que un sistema de signos o reglas, incluso es más que un “instrumento”, un “medio para”, pues es concebida como patrimonio cultural: “la lengua es el mundo, la lengua es la cultura” (MEN, 1998, p.49).

Conceptualmente, este enfoque de la significación supera esa mirada reducida, instrumental que el enfoque semántico comunicativo le dio a las habilidades comunicativas. Es que el MEN (1998) define el acto de leer, escribir, hablar y escuchar de la siguiente forma. Con respecto a la lectura este nuevo enfoque la concibe como un proceso que va más allá de un acto meramente decodificador que busca el reconocimiento de un código y tiende a la comprensión. Leer es un proceso sociocultural y no meramente lingüístico, que requiere de la interacción entre: a) el lector con sus intereses, gustos y deseos; b) el texto que es portador de un significado y de una perspectiva cultural, política, ideológica y estética; y c) el contexto que es una situación de la comunicación en la que están en juego intereses, intencionalidades, ideologías y valoraciones culturales de un grupo social determinado. En síntesis, leer es un proceso activo, que requiere la construcción de significados a partir de la interacción entre texto, lector y contexto. De manera que el significado, a diferencia de otras concepciones, no está exclusivamente en el texto; sino en la interacción de los tres factores, lo que determina que cada lector comprende un texto de acuerdo con la realidad



interior, su experiencia previa, su nivel de desarrollo cognitivo y con su situación emocional.

La escritura, desde un enfoque de la significación, se entiende como un proceso que va más allá de la codificación de signos a través de reglas lingüísticas.

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 socio-cultural y pragmático que determina el acto de escribir: escribir es producir el mundo. (MEN, 1998, p. 49).

Con relación al acto de escuchar, el enfoque de la significación lo entiende como un proceso complejo que implica ir tejiendo el significado de manera inmediata; igualmente requiere del reconocimiento de la intención del hablante, del contexto sociocultural e ideológico desde el cual se habla. A su vez, el acto de hablar, desde esta mirada del lenguaje, es igualmente definido como un proceso complejo, donde es necesaria una posición de enunciación pertinente a la situación comunicativa y a la intención que se persigue. Asimismo, implica reconocer quién es el interlocutor para seleccionar un registro lexical acorde.

En suma, los planteamientos que aparecen en los Lineamientos Curriculares para el área de lengua Castellana (1998) son determinantes en la formación y actualización docente, puesto que la apropiación de la mirada que aquí se propone, determina sin duda alguna, unas prácticas renovadas, distintas, para la enseñanza del lenguaje en la escuela, una enseñanza que está en sintonía con una perspectiva sociocultural.

Ahora bien, como los *Lineamientos Curriculares de Lengua Castellana (1998)* son un documento donde se hacen explícitos los sustentos teóricos del área señalando caminos posibles en el campo de la pedagogía del lenguaje de manera general; el MEN sintió la necesidad de materializar esos nuevos planteamientos en algo mucho más aprehensible para los maestros y por esta razón, se publica por primera vez en el 2003 los *Estándares Básicos de Competencias del lenguaje*, documento que requirió ajustes, quedando como versión final los publicados en el año 2006.



En la parte conceptual, los Estándares plantean diversas razones del por qué es necesaria la formación en lenguaje en la escuela, entre esas razones está: El doble valor que éste posee: el subjetivo y el social; las diferentes manifestaciones que abarca: lo verbal y lo no verbal; y los dos procesos inherentes a las manifestaciones lingüísticas sean de naturaleza verbal o no verbal: la producción y la comprensión. Igualmente, los Estándares postulan que la formación en lenguaje en la escuela debe apuntar al enriquecimiento de seis dimensiones: 1) la comunicación. 2) La transmisión de la información. 3) la representación de la realidad. 4) la expresión de los sentimientos y las potencialidades estéticas. 5) El ejercicio de una ciudadanía responsable y 6) El sentido de la propia existencia.

De igual forma, este documento del MEN, indica que en la configuración de la enseñanza hay tres campos fundamentales: una pedagogía de la lengua castellana, una pedagogía de la literatura y una pedagogía de otros sistemas simbólicos; los cuales se deben abordar desde una perspectiva multidisciplinaria, colegiada y crítica a partir de situaciones de aprendizaje significativas en las que “se promueva la exploración y el uso de las diferentes manifestaciones del lenguaje –verbales y no verbales-, de tal forma que las asuman e incorporen, de manera consciente, intencional y creativa, en sus interacciones cotidianas y con diferentes fines” (MEN, 2006, p. 28).

Finalmente los Estándares proponen una estructura por grupo de grados así: de 1 a 3, 4 a 5, 6 a 7, 8 a 9 y 10 a 11 a partir de cinco factores: Producción textual, comprensión e interpretación textual, literatura, medios de comunicación y otros sistemas simbólicos y ética de la comunicación. A su vez cada uno de los factores o ejes, está conformado por un factor identificador y unos subprocesos.

De la revisión de este documento con respecto a la formación y actualización docente, puedo decir lo siguiente: un profesor que haya comprendido e interiorizado los planteamientos de los estándares, ya no estaría centrado en la competencia lingüística sino potencializando la producción y la comprensión de diferentes sistemas de significación. Igualmente, ya no configuraría la enseñanza por contenidos sino por procesos y los conocimientos gramaticales con afanes descriptivos y clasificatorios como por ejemplo identificar los sustantivos, los adjetivos, los adverbios, los artículos, las clases de oraciones, en fin ya no tendrían cabida; y en cambio, apostaría



por una gramática funcional que es aquella que ayuda a pulir el texto, a mejorarlo después de realizar el **Facultad de Educación** proceso de puntuación, los conectores, la concordancia de género y número, la ortografía. Esto es, los Estándares también proponen por una configuración de la enseñanza desde una mirada más amplia del lenguaje.

Avancemos a los Derechos Básicos de Aprendizaje de lenguaje –DBA- los cuales se publican en el año 2015. Ahora bien, dentro de este proyecto se ha valorado favorablemente las posibilidades que ofrece para la formación y actualización docente y por ende para reinventar la manera como se configura la enseñanza del lenguaje, documentos como Lineamientos y Estándares. No obstante, no ocurre lo mismo con los DBA y si los traigo a este apartado, es para dejar sentada mi posición frente a dicho discurso. En términos generales considero que los Derechos básicos son un retroceso para la formación docente ya que valida nuevamente esa concepción normativa, estructural, gramatical que prevalecía en Colombia antes de la década de los ochenta. A través de estos derechos se privilegia nuevamente “contenidos” de orden lingüístico; la lectura es reducida a la decodificación y comprensión; la escritura a la forma correcta; y la literatura aparece despojada de toda su esencia, de su sentido estético.

Pero los Derechos Básicos han llegado y se han instalado cómodamente en las instituciones educativas como “la propuesta curricular a seguir” como “lo que hay que hacer” sin pasar por ningún tipo de reflexión, de análisis crítico de parte de los maestros. Por ende se requiere de una sólida formación docente y una continua actualización para sentar su postura, para determinar qué de lo que propone el MEN es pertinente y qué no lo es.

Hasta aquí, la revisión de la primera línea que estaba dirigida a los referentes educativos nacionales. Avanzo ahora a las políticas de calidad con relación a los programas de formación inicial y permanente de los maestros.

El Ministerio de Educación Nacional en compañía de: El Consejo Nacional de Acreditación (CNA), la Comisión Intersectorial de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior (CONACES), el Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación (ICFES), y la Asociación Colombiana de Facultades de Educación (ASCOFADE), vienen reformulando los lineamientos para la formación y actualización docente, planteando exigencias adicionales en las condiciones de calidad para elevar los estándares y así contribuir a mejorar los aprendizajes de los estudiantes. En este sentido, en el



UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA

presente trabajo se profundiza en dos documentos: “Sistema Colombiano de Formación de Educadores y Lineamientos de Política” (2013) y el “Decreto 2450 de 2015”.

En el documento “Sistema Colombiano de Formación de Educadores y Lineamientos de Política”, se hacen planteamientos muy precisos con relación a lo que significa para el gobierno nacional, la formación de los docentes colombianos. Dicha formación comprende: las experiencias de cualificación, diversificación e innovación que ocurren formal e informalmente durante la vida profesional; la formación humana integral; una sólida preparación en la disciplina de especialización; lo relacionado con el desarrollo del aprendizaje; y apoyo y seguimiento a la práctica docente. Tal formación contribuye al “desarrollo de los aprendizajes de los estudiantes, apunta al fortalecimiento de las instituciones educativas y al mejoramiento de los resultados de aprendizaje de los estudiantes de la educación preescolar, básica y media” (MEN, 2013, p. 89)

Pero sin lugar a dudas, el documento que ha causado mayor revuelo ha sido el decreto 2450 de 2015, en el cual se presentan los lineamientos de calidad para las licenciaturas en educación, puesto que aumenta las exigencias para autorizar y renovar el registro calificado de los programas de licenciaturas de todas las universidades del país.

Es que según este decreto, en términos generales, todas las entidades que ofrezcan formación inicial y permanente de maestros debe contar con: a) condiciones del programa que se refiere a: diseño curricular estructurado, organización de actividades académicas, investigación, relación con el sector externo, personal docente calificado, medios educativos e infraestructura física y B) Condiciones institucionales que cobija elementos como: la estructura administrativa y académica, procesos de autoevaluación, programa de egresados, bienestar universitario y recursos financieros.

Ahora bien, de manera particular, todos los programas de pregrado en educación deben garantizar las siguientes características específicas:

La duración de los programas será de cinco años, y en ellos ha de prevalecer la práctica como eje central de la formación. Las prácticas deben incorporarse a los programas desde el tercer semestre con actividades de observación e incrementarse exponencialmente hasta ocupar el centro de la formación. Las prácticas deben ser supervisadas y acompañadas por profesores responsables de ellas y específicamente designados para el efecto. Disponer de ambientes de aprendizaje para el desarrollo de las prácticas desde el segundo año del plan de estudios. Priorizar la investigación sobre



las prácticas pedagógicas para lograr su calidad, articulación y pertinencia con la diversidad de ambientes de aprendizaje. Educación naturaliza y relevancia de la práctica, todos los programas de pregrado serán presenciales. (MEN, 2015, p. 33)

Así, a través de estos documentos, el Ministerio de Educación Nacional, reconoce que si se quiere mejorar la calidad de la educación en el país, debe empezar por mejorar la formación y actualización docente.

A modo de cierre de este apartado, puedo decir que este breve recorrido por antecedentes de orden legal tanto por la política educativa nacional como por los nuevos lineamientos de formación docente, abren la posibilidad a los maestros de lenguaje de recibir una formación más pertinente y significativa, una formación que les permita reorientar la enseñanza, reinventarla, darle otro énfasis distinto al gramatical. Se requiere por tanto que el maestro se apropie de estos discursos, que los interiorice, que los comprenda y ello puede darse desde la formación recibida en la universidad, en las continuas actualizaciones que se les ofrecen a los maestros y desde la propia autoformación.

Revisados los antecedentes legales, detengámonos en trabajos de investigación y experiencias de formación docentes en el área de lenguaje.

1.1.2. Antecedentes investigativos y experienciales

Para darle forma al problema del presente trabajo de investigación, se revisaron diferentes trabajos investigativos, programas, proyectos y experiencias de formación docente, tanto a nivel internacional, nacional y departamental.

Del orden de lo internacional se revisó el trabajo de formación docente que se llevó a cabo en Argentina de la mano de Delia Lerner entre los años de 1988 a 1991, experiencia que es presentada en el capítulo 5 titulada “El papel del conocimiento didáctico en la formación del maestro” del libro Leer y escribir: lo real, lo posible y lo necesario (2001). Esta experiencia se caracterizó por darles la voz a los participantes, de escucharlos, de partir de sus interrogantes, de lo que esperan recibir. Fue así como el conocimiento didáctico se erigió como el centro del trabajo, pues este tipo de conocimiento era el que les ayudaba a resolver los problemas de enseñanza con los que se enfrentaban a diario.



desde hace varios años y la que se aplica en la actualidad, denominado “Aulas Abiertas” basada en la metodología Estudio de Clase, la cual es una estrategia que privilegia el aprendizaje entre pares, puesto que permite que varios profesores se reúnan con el fin de planear en conjunto, experimentando nuevas formas de trabajo, analizándolas, reformulándolas para así ir transformando las prácticas pedagógicas.

A nivel nacional se rastreó la formación de maestros de primaria en las áreas de lenguaje y matemáticas que se lleva a cabo “In situ” en toda Colombia a través del programa Todos a Aprender PTA del Ministerio de educación nacional (de 2012 hasta la actualidad). Entre los elementos trabajados durante los últimos cinco años se destaca: la consolidación de Comunidades de Aprendizaje CDA, la Metodología estudio de Clase MEC, el uso de materiales, el fortalecimiento de las planeaciones a través de secuencias didácticas, la sistematización de experiencias, el estudio de referentes de calidad, el análisis de los resultados de pruebas Saber, la realización de diversas Sesiones de Trabajo Situado STS, la construcción de planes de mejoramiento que apunten “hacia la meta de la Excelencia HME, en fin, todo con el gran propósito de transformar las prácticas de aula de los docentes para lograr mejores aprendizajes en los estudiantes.

De igual manera, se revisó el trabajo investigativo de formación docente realizado por el profesor Fabio Jurado en 1999 recopilado en el libro “Investigación, escritura y educación: El lenguaje y la literatura en la transformación de la escuela”. Este trabajo de formación lo realizó de la mano con la Universidad Nacional de Colombia y el programa RED, entidades que le apuestan a que se inicie a grupos de maestros de la básica y media en propuestas de investigación en el aula, con énfasis en la actualización docente y el fortalecimiento en los saberes específicos del área. En este caso la actualización se centró en la función semiótica en la comprensión y producción de textos y a partir de dicho proceso de formación resultaron diversas experiencias docentes en el aula, las cuales fueron sistematizadas y presentadas en el libro.

En esta misma línea, en la ciudad de Cali, se le hizo seguimiento a la investigación sobre formación docente realizada por el Instituto de educación y pedagogía de la Universidad del Valle bajo la dirección de Gloria A. Rodríguez. Esta propuesta que se llevó a cabo durante los años 2007 y 2008 fue dada a conocer al público a través del libro: “Seis propuestas didácticas: Investigación Acción y formación docente en lengua” (2009). Tal proceso de formación tuvo como propósito el



apropiación de los Estándares Básicos de Competencias para el desarrollo de competencias básicas. En dicho proceso formativo participaron 180 profesores de básica y media y se configuraron 24 secuencias didácticas, de las cuales seis se presentan en el libro. Tales propuestas son las siguientes: “Caballito de palo: una propuesta de lectura de poesía en preescolar”, “Descubro qué me enseña un cuento: propuesta para primero de primaria”, “Pombo vive a través de los niños y de los maestros: secuencia didáctica para niños de 3º”, “La caja de las coplas –una propuesta para cualificar la lectura y la producción de textos en niños de 4º-”, “Un cuento fantástico, un viaje a otros mundos –secuencia didáctica para el grado séptimo-” y “De las historias de vida a la crónica: una secuencia propuesta para 8º”

Infaltable en este recorrido nacional, el papel que ha cumplido la Red colombiana para la transformación en la formación docente de lenguaje, la cual a su vez hace parte de la red latinoamericana. Dicha red fundada en 1998, realiza anualmente talleres en distintas regiones del país y participa cada dos años en el taller latinoamericano. El objetivo principal es aportar en la construcción de una comunidad académica, que fortalezca de manera significativa la transformación del maestro y la escuela en el campo del lenguaje, a través de la pedagogía por proyectos y el trabajo en equipo. Su preocupación son los asuntos relacionados con la formación inicial y permanente de los educadores y la divulgación de experiencias en torno al lenguaje como fenómeno humano, social y cultural. De igual forma, el centro de los últimos tres talleres nacionales, ha sido la política pública sobre el área de lenguaje, que incluye un balance del impacto de los Lineamientos Curriculares (1998), los Estándares Básicos de Competencias (2006) y los DBA.

Avanzando al orden de lo departamental, también es posible rastrear experiencias de formación que han generado transformaciones en los docentes asistentes. Inicio haciendo alusión al Nodo de Lenguaje de Antioquia, inscrito a la Red Nacional, Latinoamericana e Iberoamericana de Lenguaje. El Nodo que se consolidó en el año 2002, es un espacio departamental de formación y actualización docente que busca, a través de investigaciones en el aula, la innovación continua en la enseñanza. De esta manera, han publicado diversidad de experiencias que demuestran que la transformación de las prácticas de enseñanza sí es una tarea posible. Trabajos que son socializados con docentes de todo el departamento y posteriormente divulgados en la revista *Redlecturas: un espacio para la escritura y el diálogo razonado*, la cual ya cuenta con seis publicaciones.



UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA

A su vez, con el patrocinio del Nodo departamental, la Secretaría de Educación de Antioquia y la

Universidad de Antioquia, se implementa entre el 2002 y 2006 en los 120 municipios no certificados del departamento, el proyecto: “Formación de maestros en el desarrollo de competencias para el área de lenguaje” producto de la investigación de doctorado de la profesora Lucy Mejía Osorio. El propósito fundamental fue orientar a los maestros de lenguaje desde los enfoques planteados en la constitución nacional, la ley general de educación, los lineamientos curriculares y la evaluación externa (pruebas SABER) a partir de la formación y apropiación del modelo de estrategias cognitivo-discursivas para la comprensión y producción del texto escrito, modelo que se nutre de las teorías constructivistas y de la lingüística textual.

En esta misma sintonía, se crea en el 2012, la red de lenguaje de Antioquia enfocado a brindar formación y asesorías en el área de lengua castellana a docentes del departamento, con el fin de potenciar procesos de enseñanza aprendizaje en el aula de mayor calidad. Esta Red determina a los docentes como eje primordial para la formación continua mediante la realización de diferentes talleres, cursos, diplomados y acompañamientos a los establecimientos de Jornada Única en las nueve subregiones de Antioquia, en temas como: evaluación por competencias, lectura crítica, argumentación, didáctica de la poesía y PILEO (proyecto institucional de lectura, escritura y oralidad). Todo esto con el fin de aportar a la transformación de la enseñanza del lenguaje en el departamento.

Otra propuesta que, sin lugar a dudas, representa un aporte a la formación del maestro de lenguaje, fue la experiencia descrita en el libro “De travesías y otros puertos. La formación docente en las regiones del lenguaje”, una publicación de 2013 realizada por el grupo de investigación “Somos Palabra: Formación y contextos” de la Facultad de Educación de la Universidad de Antioquia, que se derivó del proyecto de Extensión “La formación continua del maestro de lengua y literatura: un compromiso de la relación departamento-Universidad”, experiencia que consistió en acompañar durante varias jornadas a docentes de cinco regiones del departamento: suroeste, norte, bajo cauca, oriente y magdalena medio con el fin de trazar rutas para el encuentro, para la conversación, para el intercambio de experiencias y saberes, logrando así la cualificación en lo referido a la didáctica de la lengua, la literatura y otros sistemas de significación en los escenarios contextuales donde se desempeñaban los docentes.



Los trabajos investigativos y las experiencias de formación que en este recorrido presento, me permitieron **Facultad de Educación** elementos fundamentales para que el proceso de formación y

actualización docente genere mayores transformaciones en la configuración de la enseñanza. El primer elemento es que los espacios de actualización con los maestros deben darse desde procesos de “formación” y no a modo de “capacitación”. Las capacitaciones se caracterizan por ser de corta duración (una reunión de horas o máximo de una jornada) y en la entrega de unos elementos disciplinares, quedándole la tarea al profesor descubrir por sí solo cómo puede llevar todo esto al aula; mientras que las formaciones se caracterizan por tener una durabilidad en el tiempo (un semestre, un año, varios años), logrando que el maestro problematice su propia práctica, de tal suerte que logre proponer alternativas de solución, a través del acompañamiento “in situ” del asesor.

En este sentido, surge el segundo elemento en el que concuerdan los trabajos rastreados: la formación docente no se agota en la entrega de teorías, sino que ante todo privilegia una mirada investigativa y crítica partiendo de las necesidades y problemas que reconoce cada maestro en su contexto. De esta manera entonces, los eventos de formación se inscriben en una línea de Investigación Acción Educativa que busca no solo formar al maestro, sino transformar sus prácticas de enseñanza.

Un tercer elemento recurrente, es que la formación no solo aborda el componente disciplinar, sino que también se profundiza en el saber didáctico, de esta manera se avanza del qué enseñar, pasando por el cómo, hasta llegar al para qué. De esta forma, se le ofrece a los docentes otros modos de configurar la enseñanza, modos que según los trabajos revisados pueden ser por unidades o secuencias didácticas o por proyectos de aula. Así pues, en los trabajos rastreados es frecuente que hablen de que los maestros participantes diseñen, implementen, evalúen y sistematicen propuestas didácticas, otorgándole un rol de maestro intelectual que configura su enseñanza y no ese lugar de operario, de técnico que solo reproduce siguiendo unos manuales.

Un cuarto elemento tiene que ver con que en estos espacios de formación le ofrecen al maestro nuevas miradas, perspectivas distintas para abordar la enseñanza del lenguaje en la escuela. De las experiencias leídas, unas muestran el enfoque de la significación que propone Lineamientos, otros como en el caso de Jurado (1999) proponen una mirada semiótica para la lectura y la escritura; otros como Mejía (2007) muestran una orientación cognitivo-discursiva; otros como el Nodo



lenguaje, **Facultad de Educación** y el interés en que todas estas miradas son de avanzada, que muestran otros caminos distintos a las prácticas institucionalizadas de enseñanza del lenguaje, y eso es lo que debe lograr un buen proceso de formación: mostrar otras formas, otras posibilidades de hacer en el aula.

Y como último elemento común que encuentro en los trabajos investigativos y en las experiencias de formación de maestros de lenguaje rastreadas, es el trabajo en red. Es indispensable, según éstos, conformar verdaderas comunidades de aprendizaje que problematicen la enseñanza, que discutan los dificultades que les son comunes, que socialicen entre sí sus experiencias significativas, que planeen y evalúen conjuntamente las configuraciones que vienen tejiendo, en fin. Un trabajo en red que les deje capacidad instalada una vez culmine el evento de formación, de tal forma que les permita continuar su constante actualización de manera autónoma.

Sin lugar a dudas, este recorrido por antecedentes de orden legal, investigativo y experiencial, representa un gran aporte para el desarrollo de mi trabajo, permitiéndome afinar el planteamiento del problema al comprender que la formación docente debe gestarse, incluso como lo propone la política pública nacional, desde otras miradas, miradas más amplias de lo que es el lenguaje, miradas que permitan un diálogo con la cultura. De igual modo, develar algunos elementos que han incluido propuestas de actualización y que han hecho de éstos, espacios de transformación. De esta manera entonces un docente que recibe una formación y actualización pertinente, es un docente con una mirada renovada; de ahí la necesidad de comprender la formación y actualización de los docentes participantes de esta investigación y su incidencia en la manera particular como cada cual configura la enseñanza.

1.2. Contextualización

Como ya se ha mencionado anteriormente, el presente proyecto de investigación se llevó a cabo en Chigorodó, que en lengua Katía, significa Chigoro: guaduas, y do: río, es decir, "Río de Guaduas". Dicho municipio hace parte del eje bananero del Urabá, una de las nueve regiones que componen el departamento de Antioquia. Limita por el norte con el municipio de Carepa, por el este con el departamento de Córdoba, por el Sur con los municipios de Mutatá y Turbo y por el oeste con el municipio de Turbo.



UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA

Su cabecera dista 306 kilómetros de la ciudad de Medellín, lo que significa que es un territorio bastante lejano de la capital. Respecto a su altitud, está ubicado a 34 M.S.N.M con una temperatura promedio de 29° Centígrados que, comparado con Medellín, logra que sea catalogado un territorio con un clima abrasador. De otro lado, vale la pena indicar que la población que lo habita es muy diversa, distribuida según DANE (2005) de la siguiente manera: mestizos y blancos: 58,5%; afrocolombianos: 38,1% e indígenas: 3.4%. A su vez la economía se basa en lo siguiente: banano, arroz, plátano, maíz, yuca, palma de aceite, cacao y piña; ganadería; minería y artesanías elaboradas especialmente por las comunidades indígenas Katía y Cunas.

Con respecto a la formación de maestros a nivel de educación superior en Chigorodó, habría que advertir que en dicho municipio no se cuenta con ninguna alternativa y que por tanto se deben recurrir en la mayoría de los casos sólo a las pocas opciones que ofrece la subregión del Urabá, debido a la gran distancia que separa a este municipio con la capital. De esta manera entonces los interesados en ingresar al magisterio en el área de lengua castellana, se forman principalmente en la Normal Superior de Urabá, que de paso vale la pena señalar que es la única que existe en la zona y está ubicada en el municipio de Turbo, realizando allí la formación Complementaria y terminando luego sus licenciaturas con universidades que hacen o hicieron presencia en la región o desplazándose a universidades ubicadas en el departamento de Córdoba que, como se había mencionado en párrafos anteriores, limita con Chigorodó y por tanto es mucho más cerca y económico ir a Montería que a Medellín.

Así pues, son escasas las universidades que han llegado hasta el Urabá y más pocas aun las que ofrecen licenciaturas específicamente en Humanidades, lengua castellana. Entre esas pocas que alguna vez ofrecieron, se encuentra la Universidad Abierta y a Distancia (UNAD), la Universidad Cooperativa de Colombia y la Universidad de Antioquia; y la Universidad de Pamplona; al día de hoy únicamente la ofrecen: la Corporación Universitaria del Caribe (CECAR) y la Universidad de Córdoba.

Un factor común en universidades como: La Universidad Abierta y a Distancia, la Universidad Cooperativa de Colombia, la Universidad de Pamplona, La Corporación Universitaria del Caribe; es que las licenciaturas fueron ofrecidas a distancia o desde una modalidad semipresencial, un factor que puede influir en la calidad de la formación del futuro maestro de lenguaje puesto que no hay garantía de que sea cada cual el que haya asumido la responsabilidad de prepararse o que por el contrario haya delegado los compromisos académicos a un tercero. Igualmente fueron licenciaturas



UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA

que se realizaban en un tiempo inferior a los 12 semestres, esto es, seis años; puesto que la duración

de la licenciatura en las universidades osciló entre los dos y los cuatro años, lo que podría ocasionar efectos negativos debido a que es muy poco tiempo para ofrecer a los próximos profesores, todas las herramientas necesarias para desempeñarse con éxito en un aula de clase dirigiendo un área tan compleja como es lenguaje.

De igual manera, de acuerdo a conversaciones con colegas maestros del área que ejercen en la zona y que son egresados de las universidades mencionadas, manifiestan que la formación recibida no fue la más pertinente ya que poco se problematizó las prácticas de enseñanza centradas en esa mirada normativa prescriptiva del lenguaje y tampoco ofrecieron mayores alternativas para orientar en el aula la lectura, la escritura, la oralidad de una manera más amplia y significativa.

Es que revisando el pensum ofrecido por dichas universidades, predomina casi en su totalidad materias que abordaban la descripción de la lengua, a través de materias como: fonética y fonología, lingüística general I, II y III, morfología, sintaxis, semántica, psicolingüística... de esta manera le quedaba la tarea al estudiante de unir cada uno de estos conocimientos fragmentados para ver el lenguaje como una totalidad, tarea que no todos los maestros en formación lograron concretar; igualmente se reforzaba la idea de que enseñar lenguaje es enseñar una gramática desde un afán clasificatorio (esto es un prefijo, esto es un adjetivo, esto es un complemento directo...) mientras que la lectura y la escritura de textos reales en situaciones auténticas no fue asumido como un objeto de estudio o quedó relegado a un segundo plano.

Y la literatura, en las pocas veces que aparecía en dichos currículos, no corría mejor suerte ya que en muchos casos era abordada desde una clasificación geográfica: literatura colombiana, latinoamericana, universal (...) o de manera cronológica (siempre del pasado al presente): literatura clásica, literatura de la edad media, literatura contemporánea (...) o los maestros en formación tenía que vérselas con un recital de fechas, autores, movimientos, periodos; abordando así paradójicamente la literatura sin leer literatura. De este modo de asumirla en las licenciaturas se ratificaba de forma implícita esa mirada historicista de la enseñanza de la literatura, quedando por fuera esas posibilidades estéticas e interpretativas que ofrece la obra literaria si se toma como un artefacto cultural autónomo.



UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA

Es importante aclarar que no todos los maestros que se formaron en las universidades mencionadas con anterioridad descritas, es solo una generalidad y como en toda generalidad hay lugar a las excepciones. Igualmente, a pesar que los currículos estén diseñados de esa forma, no se puede negar la posibilidad que muchos profesores a través de sus cursos logren construir en los futuros licenciados, una mirada profunda de lo que significa enseñar lengua y literatura en la escuela.

Pero si las universidades mencionadas están en deuda con la formación de los maestros de lengua castellana, la Universidad de Antioquia no es la excepción. Son indiscutibles los grandes esfuerzos que ha hecho para llegar a las regiones (en el caso de la sede de Urabá ya son 20 años), convirtiéndose en la primera universidad pública de Antioquia y Colombia que lo ha hecho posible. Pero en lo referente a la facultad de educación, más exactamente con la licenciatura Humanidades, Lengua castellana, los resultados podrían ser mejores puesto que en las dos décadas sólo ha entregado una cohorte, con lo cual no logra generar mayores impactos en un territorio tan vasto como lo es el Urabá.

Hasta este momento he planteado que, en cuanto a la formación de maestros de lengua Castellana a nivel de educación superior, en Chigorodó no hay ninguna opción y solo queda, dada la gran distancia que lo separa con Medellín, las pocas posibilidades que ofrece el Urabá y el departamento de Córdoba. También he indicado que la formación en dichas universidades consolida en la mayoría de los casos una concepción normativa, prescriptiva, estructural de la lengua y la literatura. Lo anterior es lo que sucede a grandes rasgos con respecto a la formación que reciben los maestros antes de ejercer, a continuación muestro entonces el panorama de lo que acontece con respecto a la formación y actualización en el área de lenguaje para los maestros en ejercicio.

Durante muchísimos años la formación y actualización docente en Chigorodó y en la subregión en general fue un asunto casi inexistente. Mientras que en la mayoría de municipios de Antioquia durante el 2000 al 2010 estaban activos los Nodos municipales y subregionales anclados al Nodo departamental, en el municipio no hay huellas de que se hayan conformado ni funcionado dicho colectivo de maestros; tampoco hay rastros de los impactos que pudo originar el proyecto implementado en el 2003 titulado: "Formación de maestros en el desarrollo de competencias para el área de lenguaje" a partir del modelo de estrategias cognitivo discursivas (E.C.D) liderado por Lucy



Mejía que llegó a los 120 municipios no certificados y que contó con el respaldo tanto de la gobernación como del departamento de lenguaje y la Universidad de Antioquia.

Así pues, luego de que pasaran muchos años sin espacios de actualización docente en el área de lenguaje, es que ha llegado a Chigorodó o municipios cercanos a partir del 2015 de la mano de la Red de lenguaje de Antioquia: un diplomado, un curso, un taller y asesorías a las instituciones que acogieron la Jornada Única. Rápidamente pasemos revista a dichos espacios de formación.

En primera instancia llega en el año 2015 a Carepa municipio que está aproximadamente a 10 minutos de Chigorodó, el diplomado “La literacidad Crítica: una alternativa para mejorar la calidad de la educación”. Ahora bien, aunque el diplomado fue sumamente pertinente, el impacto para el municipio no fue el esperado. En primer lugar, el cupo era de 30 maestros que llegaban de los 11 municipios que comprende la subregión de Urabá, además no solo era para docentes de lenguaje de secundaria, sino que también cobijaba a los maestros de primaria de cualquier área, esto significa que las oportunidades fueron pocas dada la población tan amplia a la que estaba dirigido el diplomado. A eso se le suma que los encuentros se llevaron a cabo los sábados y muchos docentes no podían o no deseaban asistir tales días. Las anteriores circunstancias hicieron que de Chigorodó participaran solo cinco docentes: tres de primaria y dos de secundaria.

Con respecto al curso ofrecido por la Red de Lenguaje, éste se llevó a cabo en el 2016 en Chigorodó con 15 personas, con una duración de 72 horas y centrado en temáticas como: estrategias didácticas para favorecer la interpretación textual, la expresión escrita y la lectura y escritura de textos discontinuos (infografías, caricaturas, pinturas, publicidad, entre otros). No obstante, no todos los docentes que orientan el área de lenguaje en secundaria en Chigorodó asistieron; primero, porque no todos los maestros se dieron cuenta; segundo, porque los cupos eran reducidos; tercero, porque no en todas las instituciones los directivos le concedieron el permiso para que asistieran; y por último, porque no todos los maestros están interesados en participar.

Otro evento de formación en el área de lenguaje realizado, fue un seminario de 15 horas que se llevó a cabo la primera parte a finales del 2016 y la otra será en el 2017 y que enfatiza en estrategias de argumentación y en la conceptualización y uso de la literatura infantil y juvenil en el aula de clase. Este evento también fue pensado únicamente para 30 personas. Finalmente en Chigorodó hay dos instituciones que reciben acompañamiento de la Red de Lenguaje por encontrarse implementando



curricular y con proyectos transversales de lectura y escritura, pero este tipo de asesorías no debería ser sólo para los de Jornada Única, ya que quedan muchísimas instituciones del municipio por fuera y que requieren este tipo de acompañamiento.

Con todo lo anterior presento un municipio que cuenta con docentes de lenguaje en secundaria, que quizás no recibieron la formación deseada por parte de las universidades y que durante su ejercicio docente no han contado con programas de formación y actualización sostenidos en el tiempo y con mecanismos de seguimiento.

a pesar de ese panorama grisáceo, debo decir que algunos de mis colegas que orientan lenguaje en el bachillerato (4 de 7) se muestran deseosos de aprender, de transformar sus prácticas, de reinventarse cada día en los términos que propone Bombini (2006), de compartir con otros sus aciertos, pero también sus angustias y dificultades. Docentes dispuestos a abrir las puertas de sus aulas y también las puertas de su interior, no solo para que yo haga una tesis de maestría o para que otros docentes puedan aprender de su experiencia, sino, fundamentalmente porque desean aprender de sus propias prácticas y lo que éstas reflejan de su formación.

1.3. Descripción del problema

Con la presente tesis busco problematizar tres aspectos en la formación de los docentes que orientan el área de lenguaje en la básica secundaria. Y por problematizar no estoy entendiendo la búsqueda del déficit, de lo negativo, de encontrar en la formación un problema en sí mismo; al contrario, la concibo como una actitud reflexiva y crítica de la realidad, como una capacidad de indagación, de darle sentido a esos procesos de formación y actualización; problematizar es una cualidad interpretativa fundamentada en la explicación y la comprensión, de leer una realidad desde posibilidades múltiples.

En este sentido, el primer aspecto a problematizar está relacionado con la manera como se ha dado en cada maestro participante su propio proceso de formación y actualización. Precizando que en este trabajo la formación no empieza y culmina con los estudios universitarios, sino que cubre todas las vivencias como estudiantes en primaria, secundaria y universidad y la permanente actualización recibida como maestros en ejercicio.



de lenguaje a los participantes como alumnos en los diferentes niveles de la educación formal (primaria, secundaria, media y universidad), de reconocer qué les enseñaban, cómo y con qué fin, qué experiencias los marcaron y por qué, de los profesores que recuerdan ya sea por acciones positivas o traumáticas, esto con el fin de analizar, qué de todo esto que enuncian, están echando mano, ya sea de manera consciente o inconsciente para configurar su propio estilo de enseñanza. Igualmente es indispensable reconstruir la formación recibida como maestros en ejercicio y lo que esto les ha aportado en la comprensión de lo que significa enseñar lengua castellana en la escuela.

Este gran bagaje con el que cuentan los profesores, será problematizado a la luz de todos aquellos aspectos fundamentales en la formación del maestro de lenguaje señalados en los antecedentes investigativos, legales y experienciales y que tienen que ver tanto con un saber disciplinar, como con unos conocimientos didácticos específicos.

El segundo aspecto a problematizar es la forma cómo cada docente participante configura la enseñanza del lenguaje en bachillerato, analizando las incidencias y alcances que en dicha configuración tiene la formación y actualización con la que cuenta cada uno. Por configuración entiendo lo que plantea Litwin (1997): “La manera particular que despliega el docente para favorecer los procesos de construcción del conocimiento” (p. 97) lo que implica, según esta autora, los modos como selecciona los contenidos, las concepciones frente al aprendizaje, la manera cómo negocia los significados, las relaciones que establece entre práctica y teoría, todo esto con el propósito de favorecer los procesos de aprendizaje de los alumnos. En esta línea entonces, se problematiza lo que el maestro planea y hace cotidianamente en el aula.

Y el tercer y último aspecto a problematizar tiene que ver con las sugerencias que los maestros participantes presentan para que los programas de formación sean más pertinentes. En esta medida es prioritario darle la voz al maestro para que exprese sobre en qué le gustaría que se centraran los procesos de actualización, el cómo sería más adecuado dada las condiciones del contexto y con qué finalidad. Toda esta información proveniente de los directamente implicados en la enseñanza del lenguaje en secundaria, daría luces para pensar futuros proyectos de formación significativos, auténticos y transformadores.

De esta manera entonces surgen las siguientes preguntas:



¿De qué manera se ha dado en cada maestro participante el proceso de formación y actualización docente? ¿Qué incidencia tiene en el quehacer cotidiano la formación del maestro? ¿Qué elementos precisan los maestros de lenguaje para que los programas de formación en el municipio generen mayores transformaciones?

Los anteriores interrogantes se recogen en la siguiente pregunta que orienta el desarrollo de esta propuesta de investigación: ¿Qué implicaciones y alcances tiene la formación y actualización docente en el modo particular de configurar la enseñanza del lenguaje en secundaria?

1.4. Objetivos

El presente trabajo se traza el siguiente objetivo general:

Comprender la incidencia que tiene la formación de tres docentes del área de lenguaje en la manera particular de configurar la enseñanza en la básica secundaria en el municipio de Chigorodó.

A su vez, para alcanzar el anterior propósito, es pertinente plantear tres objetivos específicos, los cuales son:

- Indagar sobre los procesos de formación y actualización en el área de lenguaje que han recibido los maestros participantes.
- Reconocer los modos particulares como los docentes planean e implementan la enseñanza del lenguaje en secundaria.
- Describir los elementos que los maestros de lenguaje precisan para que los programas de formación en el municipio generen mayores transformaciones

1.5. Justificación

Este proyecto es pertinente porque permite no solo a los maestros participantes de la investigación, sino a todos los colegas, entidades u otras personas interesadas en la formación de



UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA

maestros en el área de lenguaje, reflexionar en torno a tres elementos: el primero relacionado con

Facultad de Educación
la formación docente para orientar el área en la básica secundaria; el segundo elemento tienen que ver con la necesidad de problematizar la práctica como un asunto indispensable para la transformación; y en tercer lugar lo relacionado con las necesidades e intereses tanto a nivel disciplinar como didáctico para futuros proyectos de actualización docente.

En primer lugar, la formación docente no siempre ha recibido la atención necesaria. Por tanto este proyecto es aportante en la medida que permite al maestro tomar consciencia de su proceso de formación, el cual no empieza en la licenciatura como muchos suponen, sino desde el instante mismo que ingresamos en la escuela, ya que muchas de las cosas que hacemos cotidianamente no las aprendimos en la universidad sino que las retomamos inconscientemente de aquello que vivimos en la escuela, de ahí la gran sabiduría que contiene aquel adagio popular que dice que: “enseñamos como nos enseñaron”.

Igualmente en ese proceso de formación docente, este proyecto presta gran atención a la actualización cuando el maestro se encuentra en ejercicio, espacios que ofrece ya sea la institución, el municipio, la Gobernación de Antioquia, El Ministerio de Educación Nacional, las universidades o diferentes entidades del sector privado y sus implicaciones y alcances en la práctica cotidiana.

En segundo lugar, está lo relacionado con la manera de configurar la enseñanza. Este proyecto es fundamental en tanto posibilita que el maestro reflexione sobre sus prácticas, se mire, se lea a sí mismo, tome consciencia de cómo planea e implementa la enseñanza del lenguaje, de cuáles son sus énfasis y ausencias. Es la oportunidad de analizar lo que hace, como lo hace pero sobre todo por qué lo hace. De este modo este trabajo permite teorizar sobre el quehacer cotidiano siempre en continuo contraste con los propios procesos de formación.



UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA

En tercer lugar, esta investigación es pertinente en la medida que abre caminos para pensar

Facultad de Educación
procesos de actualización docente más pertinentes para las necesidades e intereses de los maestros de lenguaje de Chigorodó. Este proyecto pues, le da la voz a los maestros, permite que manifiesten todo aquello sobre lo que les gustaría actualizarse, que expresen como conocedores de su profesión lo que realmente requieren para desenvolverse en el día a día y no estar siempre sometidos a lo que agentes externos, muchas veces desconocedores del contexto les quieran o les puedan ofrecer.

Y finalmente, una última razón que justifica este proyecto, tiene que ver con todos aquellos aprendizajes que quedan en mí no solo como investigadora, sino principalmente como maestra, ya que la interacción con otros colegas, es como un espejo, es la oportunidad de mirarme a mí misma a través de sus trayectos y experiencias.



UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA

1 8 0 3



Facultad de Educación

En este apartado profundizo en dos grandes categorías en las cuales se sustenta la presente apuesta investigativa: la primera que trata sobre todo lo relacionado con la formación docente en el área de lenguaje y la segunda aborda la formación continua del maestro en ejercicio. A continuación la primera categoría.

2.1. La formación de maestros en el área de lenguaje

Esta categoría a su vez, está conformada por las siguientes subcategorías: la primera permite hacer un recorrido por los diferentes enfoques de enseñanza del lenguaje y una segunda subcategoría que me posibilita profundizar en una mirada social y cultural, mirada completamente aportante a la hora de pensar la formación y actualización docente para un municipio como Chigorodó.

2.1.1. Diferentes enfoques en la enseñanza del lenguaje

En primer lugar vale la pena advertir que sobre la enseñanza del lenguaje se han configurado diferentes miradas, énfasis, concepciones que determinan -de forma consciente o inconsciente- la manera como los docentes planifican, implementan y evalúan lo que hacen en el aula. De ahí la importancia de hacer este recorrido en el presente trabajo, ya que me permite comprender el enfoque que se privilegió en el proceso formativo de los docentes participantes, así como la mirada desde la cual configuran sus prácticas cotidianas.

Después de abordar autores como Fabio Jurado, Gustavo Bombini, Carlos Lomas, Marta Marín, Jesús Pérez, Lineamientos Curriculares de Lengua Castellana, he podido establecer que esas perspectivas sobre la enseñanza del lenguaje se pueden agrupar en tres grandes miradas: una mirada completamente lingüística, gramatical, estructuralista; una segunda mirada centrada en lo meramente comunicativo y sus énfasis en las cuatro habilidades (leer, escribir, hablar y escuchar) y una tercera mirada centrada en prácticas sociales y culturales.



Inicio pues con la mirada que más tradición y peso ha tenido en la escuela: la normativa – prescriptiva. El enfoque de la enseñanza está puesto en describir el sistema, en el funcionamiento de

la lengua desde un afán clasificatorio. Por tanto, las clases de lenguaje tienen como objetivo que los estudiantes memoricen conceptos y normas lingüísticas, por ejemplo: reconocer las categorías gramaticales (sustantivos, adjetivos, verbos, adverbios, pronombres, artículos, cada uno con sus respectivas clasificaciones; conjugaciones verbales en los diferentes tiempos; identificación de oraciones y clases de oraciones; reglas ortográficas con todas sus excepciones, en fin.

Desde este enfoque, las prácticas de aula están desarticuladas con el contexto y son poco significativas para los estudiantes, pues no ven una intencionalidad distinta que aprender tales conceptos para ganar la materia. Por tanto la lectura y la escritura están en un segundo plano y cuando aparecen están supeditadas a análisis lingüísticos: escribir oraciones donde se indique las categorías gramaticales utilizadas o leer para señalar con diferentes colores dichas clases de palabras.

Es que esta mirada parte de una falacia: creer que dominando este tipo de conocimientos gramaticales, hace que los estudiantes mejoren sus procesos de lectura y escritura, pero la realidad ha mostrado que no hay una relación directa entre saber gramática y buenos desempeños con estos dos procesos, porque como lo señala Reyes (1960) citado por el MEN (1998), haciendo la comparación con la bicicleta, no se aprende a montar leyendo un manual, así como para montarse no necesariamente hay que saber el mecanismo por el cual la bicicleta funciona.

Fue así como los académicos al percatarse que estos énfasis normativos, gramaticales, estructurales poco o nada aportan a los procesos de lectura y escritura, aparece una segunda mirada centrada en lo comunicativo: el objetivo ya no es enseñar fonética, morfología o sintaxis, sino que los estudiantes desarrollen la competencia comunicativa desde un punto de vista de la corrección, esto es, que cada vez los alumnos lean, escriban, hablen y escuchen mejor.

Indiscutiblemente este enfoque que tuvo su auge en los años 80', fue un gran avance con respecto a la concepción anterior, ya que se centra directamente en la lectura, la escritura, la oralidad desde un uso particular, igualmente introduce diferentes tipologías textuales y se soporta en disciplinas como la semántica y la pragmática. No obstante, este enfoque concibe la lectura y la



Sin lugar a dudas, este enfoque en la mayoría de los casos, tomó una forma muy instrumental en la práctica, ya que la escuela redujo esta mirada a la realización de ejercicios mecánicos, repetitivos, por ejemplo: leer por leer, escribir por escribir, sin una intencionalidad real, solo con el fin de adiestrar. Entonces es común que se lea sólo para resolver un taller o marcar con una X la respuesta correcta o para dar cuenta de lo leído, es decir, se reduce la lectura a la comprensión; o se escriba para mejorar la ortografía desde situaciones simuladas minimizando este proceso solo a la forma.

Por lo anterior, el enfoque comunicativo ha sido revaluado, puesto que dentro de este enfoque aunque el estudiante mejora la lectura y la escritura, no le encuentra sentido, no sabe cómo utilizar estas herramientas poderosísimas en la vida cotidiana, porque precisamente la manera como lo aborda la escuela, dista mucho del propósito real con que cualquier persona se acerca a la lectura y la escritura por fuera de ella. Es que el estudiante después de tantas horas de estudio queda con la sensación de que la lectura y la escritura se relacionan con ejercicios que solo el maestro evalúa, con pesadas cargas escolares, con la obligación.

Pero para evitar caer en esa mirada comunicativa instrumental, es que en las últimas décadas, se viene consolidando otra mirada para la enseñanza del lenguaje y es la sociocultural. Mirada que ofrece elementos para superar esos énfasis gramaticales y meramente comunicativos. En esta perspectiva, la enseñanza del lenguaje se da desde el uso, pero un uso que parta de situaciones comunicativas auténticas, con la participación de destinatarios reales, con sentido para los estudiantes. Situaciones que comprometan directamente a los alumnos, sus saberes, sus vivencias, sus experiencias, sus potencialidades, pero también el saber de la comunidad en la que habita. Este enfoque implica pues, plantear actos comunicativos retadores que promuevan el intercambio, el trabajo cooperativo.

Hasta acá el recorrido por estos tres grandes enfoques en la enseñanza del lenguaje, que sin duda me ofrecen herramientas valiosísimas al momento de analizar la información recolectada, comprendiendo así la incidencia que tiene la formación y actualización de tres docentes del área



Ahora bien, como considero que el enfoque sociocultural debe hacer parte fundamental de los procesos de formación y actualización del docente de lenguaje, es necesario profundizar sobre dicha mirada y sus implicaciones en las prácticas de enseñanza. A continuación entonces dicha profundización.

2.1.2. Enseñanza del lenguaje desde una perspectiva sociocultural

Pensar la enseñanza del lenguaje desde una perspectiva sociocultural, implica otras apuestas, otras maneras de hacer en el aula, es que Zavala (2008), tiene razón cuando afirma que “si cambiamos nuestro punto de vista sobre lo que es leer y escribir, también cambia nuestra manera de fomentar su aprendizaje” (p.5). Por tanto desde esta mirada, la enseñanza trasciende las aulas de clase involucrando la cultura y lo que la gente hace con éstas socialmente. Esto es, como construcciones sociales que no pueden estar aisladas de la cotidianidad, pues es lo que hacemos con ellas lo que las constituye en prácticas. Lo anterior, supone dar cabida a experiencias con la lectura y la escritura como objeto de enseñanza de las clases de lenguaje, concibiéndolas como procesos válidos para conocer, nombrar, reconstruir la experiencia y relacionarla con las de otros sujetos.

Lo anterior reclama una apuesta por la formación de lectores y escritores en el sentido que lo plantea Lerner (2001), que al interactuar con su entorno y con los otros, construyen, reflexionan y resignifican su habitar en el mundo a través del lenguaje. Así, se cierra las brechas entre la escuela y lo que se vive fuera de ella, ya que desde esta perspectiva no se lee por obligación, o se escribe por una nota o para aprobar la materia, o se llenan cuadernos con ejercicios gramaticales y preguntas de una única respuesta correcta, o con situaciones comunicativas ficticias que no tienen significación para los estudiantes.

Lo que se busca desde una perspectiva social y cultural es articular al aula todas esas posibilidades de la cultura escrita que afuera de la escuela bulle, que se derrama por las calles, en



Facultad de Educación
nuestro mundo es evidente, y a pesar de que por un lado, sin embargo millones de personas no la conocen y otros tantos la usan poco en su vida cotidiana” (p. 4). Por ende, la escuela, desde esta apuesta, debe estar comprometida con brindar, a todos los niños y jóvenes que acuden a ella, verdaderas oportunidades para acceder a la cultura escrita.

Esta perspectiva pretende, tal como lo plantea Lerner (2001), conciliar las exigencias educativas con una versión de la lectura y la escritura más cercanas a las prácticas sociales, haciendo de la escuela un espacio donde éstas sean prácticas vivas y vitales que permitan repensar el mundo y reorganizar el pensamiento. En consonancia “poner en escena una versión escolar de estas prácticas que guarde cierta fidelidad a la versión social (no escolar) requiere que la escuela funcione como una microcomunidad de lectores y escritores” (Lerner, 2001, p. 26), es decir, lo primordial es lograr que los estudiantes comprendan y participen de manera auténtica de los diversos usos de la cultura escrita en su contexto.

Desde esta mirada, la lectura y la escritura se constituyen en objetos de enseñanza de las clases de lenguaje. Supone también, replantear el concepto de alfabetización más allá de la adquisición del código, por un concepto mucho más amplio y complejo relacionado con la posibilidad de comprender el mundo de diversas formas, de ejercer la ciudadanía, de participar y transformar los entornos, puesto que “leer no es un problema de descifrar letras sino de leer el mundo, es decir, de comprender cómo los textos escritos se insertan en la vida social y se utilizan para fines sociales, económicos, culturales, ideológicos y políticos” (Freire citado por Kalman, 2003, p.5).

En esta dirección, un enfoque sociocultural no pretende negar los estudios lingüísticos, por el contrario, se compromete con los mismos, pero de una manera más cercana a la realidad que circundan nuestras culturas y a las dinámicas de los eventos donde se involucran los procesos de lectura y escritura. De ahí la necesidad de que el alumno se vea permanentemente enfrentado a diferentes retos, pero esto requiere que los docentes se piensen como posibilitadores, mediadores entre la escolaridad y la cultura escrita, no como agentes del saber que dicen que hacer y que no, sino como lectores y escritores consolidados que quieren hacer más democrático y diverso el acceso a la cultura escrita. Profesores que orienten, planifiquen, gestionen, asesoren, aclaren dudas, señalen caminos, utilicen múltiples estrategias, seleccionen libros de calidad. Docentes que se atrevan a enseñar una pasión, que enseñen desde el ejemplo, no desde el mandato.



producciones de los estudiantes trasciendan las paredes del aula y llegue a diferentes públicos. Es que la lectura y la escritura en este enfoque, tal como lo plantea Ferreiro (1994) “son importantes en la escuela porque son importantes fuera de la escuela, y no a la inversa” (p. (p. 8)

Lo anterior implica que los textos que se lean o se escriban se inserten en la vida, que hagan parte de la vida. Implica igualmente, privilegiar la diversidad discursiva, la disposición y acceso a diferentes materiales de lectura y escritura, donde haya cabida a esas prácticas vernáculas de las comunidades. Un enfoque sociocultural aporta a la consolidación de lectores, de escritores, de hablantes, de sujetos críticos cultivados en las dimensiones ética, política y estética, sujetos que se desenvuelven con éxito en la cultura escrita. De igual forma, la enseñanza del lenguaje desde una perspectiva sociocultural contempla una transformación en los procesos de evaluación, una evaluación participativa, plural, formativa, como proceso.

A su vez un enfoque sociocultural considera la lectura y la escritura como prácticas, es decir, como actividades situadas, desde un uso específico, con modos propios de leer y escribir. Por tanto, en las aulas debe haber cabida a diferentes literacidades (Zavala, 2009) a diferentes propósitos que vayan en completa coherencia con los propósitos que la gente le asigna a la lectura y a la escritura por fuera de la escuela. Ya Lerner (2001) lo indicaba: diversidad de propósitos al leer y al escribir, diversidad de modalidades de lectura y escritura, diversidad de textos y formatos, diversidad de combinaciones entre ellos; la inclusión de estas diversidades en el aula es lo que las configura como prácticas sociales.

En un enfoque sociocultural, la lectura y la escritura se conciben como procesos que requieren la relectura y la reescritura, procesos relacionados con la construcción de sentido, prácticas que van más allá de lo lingüístico, ya que se instalan como bienes culturales en los sujetos. Prácticas que permiten a los estudiantes la participación en las dinámicas sociales, la toma de posición frente a la sociedad en la que viven. La mirada sociocultural implica, como lo plantea Castaño (2014) que en la escuela se lea y se escriba con finalidades genuinas: para expresar la subjetividad, para generar conocimiento y pensarse como autores y para ejercer la ciudadanía.

En esta línea de sentido, la enseñanza del lenguaje desde un enfoque sociocultural implica por tanto, unas configuraciones didácticas distintas. Y por configuración didáctica,



retomo como lo había puntualizado ya en la descripción del problema, la definición que propone Levith (1997) como esa manera particular que despliega el docente para favorecer

los procesos de aprendizaje de los estudiantes. Y esa manera particular del profesor, según la autora, tiene que ver con la selección y tratamiento de los contenidos del área, la forma como la organiza, los métodos y estrategias que implementa, los materiales, la idea de evaluación; es decir, la forma que toma la enseñanza en la práctica cotidiana cuando hay intenciones de construir conocimiento en los alumnos.

Igualmente me apoyo en Pérez y Rincón (2009) para ampliar el concepto de configuración didáctica específicamente para el área de lenguaje. Es que según estos autores las configuraciones están soportadas en un sistema de saberes acorde a las instituciones a las que el docente acude, a los grupos y comunidades de aprendizaje a los que pertenece, a las tendencias teóricas y en los libros en que se apoya. En palabras textuales las configuraciones didácticas son un:

Sistema de intereses personales, creencias, concepciones (sobre la enseñanza, el aprendizaje, la interacción, el lenguaje, los sentidos de la escritura y la lectura, los fines de la escuela) (...). De otra parte, la configuración toma forma en función de gustos no necesariamente explícitos, determinados por la historia personal y/o grupal, así como por la posición ideológica y política del docente y por su lugar frente al gremio del profesorado. (Pérez y Rincón, 2009, p. 6)

Igualmente, en correspondencia con estos dos autores, la forma particular que toma la enseñanza del lenguaje, también está determinada por las demandas sociales ya sea de la familia o la sociedad en general, por las exigencias curriculares y evaluativas de cada institución educativa y por las políticas educativas nacionales. De este modo, según Pérez y Rincón, las configuraciones didácticas que materializa cada maestro, es el resultado de un campo de tensiones.

En este sentido, desde un enfoque sociocultural no es posible una configuración didáctica basada en “contenidos” curriculares aislados, desarticulados; en la reproducción de un listado interminable de temas donde el maestro va abordando uno a uno. Para materializar la mirada social y cultural en la enseñanza del lenguaje, se requiere configuraciones que aborden la



lectura y escritura como totalidades, ya que estas prácticas por fuera de la escuela no son lineales, secuenciales y acumulativas, además requiere aproximaciones simultaneas desde diferentes perspectivas, y como lo plantea Lerner (2001) son prácticas que se resisten al parcelamiento y la secuenciación.

Por ende, unos modos coherentes de organizar la enseñanza del lenguaje, podría ser por secuencias didácticas o por proyectos de aula. Las secuencias son una “estructura de acciones e interacciones relacionadas entre sí, intencionales, que se organizan para alcanzar algún aprendizaje” (Pérez y Rincón, 2009, p. 19), aprendizajes que pueden ir en dos vías: para que aprendan sobre un determinado tema y para dominar la escritura de un tipo de texto específico. Para lograr lo anterior, el trabajo se organiza desde un sistema de acciones que va de lo simple a lo complejo, durante un determinado periodo de tiempo, más o menos largo, según convenga, pudiendo constituirse en varias semanas, incluso, meses. Dicha producción discursiva específica abordada en la secuencia, parte de una situación auténtica, real, significativa, con sentido para el estudiante y propio de su contexto.

A su vez, tal como lo propone Camps (1995), toda secuencia está pensada en tres fases: preparación, producción y evaluación. En la fase de la preparación se presenta la propuesta a los estudiantes, los objetivos a alcanzar, igualmente se instauran los conocimientos necesarios para llevar a cabo la tarea: contenidos, situación discursiva, tipos de textos, proponiendo actividades como lecturas, búsqueda de información, ejemplos de los discursos a trabajar de tal suerte que comprendan la intencionalidad y los elementos estructurales. En la etapa de producción, los estudiantes escriben el texto con sus diferentes momentos de reescritura, revisión y edición; la producción puede ser grupal, en pequeños grupos e individual. Finalmente en la etapa de evaluación, la cual es constante y no solo aparece al final, se hace en coherencia con los objetivos que guía la propuesta de trabajo y se privilegia la autoevaluación, la co-evaluación y la hetero-evaluación; por tanto la evaluación tiene un carácter formativo y procesual.

En cuanto a los proyectos de aula que es la otra manera de configurar la enseñanza desde una mirada sociocultural, podría decir que éstos se definen como una unidad de trabajo de mayor complejidad que la secuencia tanto en la duración (ya que un proyecto puede durar un periodo, un semestre o incluso todo el año escolar) como en la organización del conocimiento puesto que el proyecto permite el trabajo interdisciplinar, la integración de los aprendizajes. Por ende, los



En un proyecto, según Pérez y Rincón (2009)

Se está propiciando una forma de aprender a aprender, de desarrollar estrategias para enfrentar colectiva y organizadamente problemas de la vida cotidiana y académica en cuanto exige ambientes de trabajo cooperativo, solidario, tolerante, en los que permanentemente se practique la democracia, la valoración de la diferencia y la responsabilidad. (p. 23)

De la anterior cita se desprende entonces que un proyecto involucra procesos de investigación, de resolución de problemas sentido por los alumnos, donde tanto maestro como estudiantes se comprometen y trabajan activamente, donde los procesos vividos en clase son significativos.

2.2. Formación continua

La formación docente a lo largo de la historia tal y como lo plantea Tezanos (2007) está orientada de acuerdo a las escuelas que las respaldan, cada una define de manera particular el significado de maestro, la escuela, la pedagogía, la didáctica...Sea cual sea la corriente que guie la formación de los maestros, incide de manera directa o indirecta dentro de la práctica, todas las prácticas de aula están inscritas dentro de una teoría y a su vez esta es el resultado de la práctica. Es decir, teoría y práctica se relacionan de manera dialéctica, en palabras de “la construcción de teoría, en el caso de los profesores, apela a una reflexión rigurosa sobre la enseñanza, pues es en ella que se hace realidad y concreción el oficio del maestro” (Tezanos, 2007, p. 62).

En esta línea, el aula de clase es el espacio donde se encuentran todas las versiones de la cultura, donde “*elabora* esa reflexión definida como relación *común* y *activa* con su realidad histórico-cultural” (Radford, 2006, p. 116). Es el lugar donde interactúan el sujeto y el objeto del conocimiento, este proceso no es individual, es una apuesta social. Una apuesta de formación conjunta de la conciencia, de significados, de saberes. Por lo tanto, el maestro ha de fortalecer su formación con otros, con sus pares, en esta línea aprender es estar con otros, escuchar y comprender otras voces, otros modos de ver y de pensar, otras posibilidades.

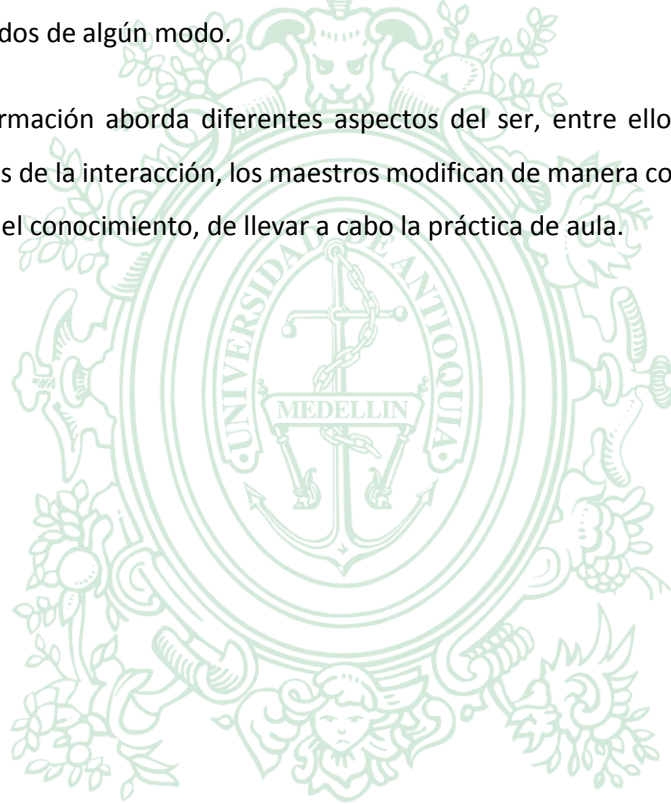


UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA

Es por ello, que dentro de las comunidades de aprendizaje de los maestros los participantes

interactúan en un modo que aportan a la construcción de saberes, donde se privilegian valores como el respeto, la flexibilidad, se acuerdan normas conjuntas con el propósito de generar compromiso por parte de todos los participantes, entre otros valores y actitudes dirigidas a promover el cambio, la modificación y transformación de significados. Ningún miembro de la comunidad de aprendizaje sale de ella igual, al finalizar cada interacción los sujetos son transformados, tocados de algún modo.

Esta transformación aborda diferentes aspectos del ser, entre ellos el conocimiento. Es evidente que a través de la interacción, los maestros modifican de manera constante sus formas de pensar, de construir el conocimiento, de llevar a cabo la práctica de aula.



UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA

1 8 0 3



Facultad de Educación

En el transcurso de este capítulo presento las particularidades y características del diseño metodológico que orientan este proyecto de investigación. Inicialmente, realizo un acercamiento de modo general a lo que significa el paradigma cualitativo, a mi modo de ver, rico en perspectivas metodológicas dueñas de sus propias orientaciones teóricas y concepciones acerca del sujeto, el objeto y la realidad; seguidamente, doy paso al tipo de estudio en el que se sumerge este proceso: el estudio de caso; y finalmente abro una ventana que permite reconocer el contexto de los participantes, los instrumentos de recolección de datos y la metodología de análisis de la información. Esto con el objeto de fijar una ruta de trabajo y de particularizar el objeto de estudio según la realidad contextual.

3.1. Paradigma cualitativo

En primera instancia este proyecto lo sitúo dentro del paradigma cualitativo ya que intenta comprender la incidencia que tiene la formación de tres docentes del área de lenguaje en la manera particular de configurar la enseñanza en la básica secundaria, dichas comprensiones son desarrolladas dentro de un contexto real y único: tres instituciones educativas del municipio de Chigorodó, lo que implica una constante interacción entre: investigador, maestros y estudiantes donde los significados van y vienen dentro del campo de la subjetividad (Vasilachis, 2006).

Como se ha mencionado, comprender la realidad objeto de estudio implica una interacción directa con los participantes quienes están acompañados de modos propios de pensar, sentir, actuar y comprender la realidad, por lo tanto, la realidad es estudiada, abordada, observada y sentida desde la interacción directa con los participantes. Estas características dotan la investigación de pinceles y colores que le dan al estudio un carácter abierto a los cambios, intenso y profundo, dejando fluir nuevas categorías, sin abandonar la responsabilidad de comprender la realidad en su esencia a través la confrontación de los datos obtenidos.

Desde esta mirada, la realidad no es única, se abre paso a la existencia de múltiples realidades, y más aun teniendo en cuenta que cada uno de los docentes que participan en la



Investigación se encuentra inmerso en una realidad distinta. Es cierto que el contexto la dota de sentidos y facultades similares, pero cada uno es un ser subjetivo dueño de su propia realidad,

que piensa por sí mismo. Al respecto Guba y Lincoln (2002) sostienen que no hay una única verdad que coincida con el supuesto mundo exterior para el investigador, sino múltiples realidades construidas por cada uno de los sujetos al intentar conocer.

En este punto, me siento invitada a recordar que el propósito de mi investigación circula de manera natural dentro de la comprensión de los sujetos, su proceso de formación y la repercusión de dicho proceso dentro de sus prácticas de enseñanza, comprensión que además ocurre en medio de la interacción, en medio de la experiencia, en medio del contacto con el otro. Todos estos aspectos nos acercan a las ideas expuestas por Robert Stake quien aborda la comprensión como eje central dentro de los procesos investigativos a través del método estudio de caso.

3.2. Modalidad de investigación: Estudio de Caso

Para alcanzar el objetivo que me propongo en el presente estudio, inicialmente me he convertido en parte de la realidad de cada uno de los maestros. Para ello he observado, escuchado y registrado sus experiencias, sus modos de pensar, sus modos de interactuar dentro del contexto escolar, en situaciones reales, propias del aula de clase, con el propósito de darle paso a la comprensión desde la experiencia en un periodo de tiempo suficiente.

Lograr una comprensión fiel a la realidad del contexto requiere de la implementación del método estudio de casos, ya que me permite realizar una mirada profunda, “disciplinada y cualitativa del objeto de estudio” (Stake, 1999, p. 12), en esta ocasión, describir y comprender las implicaciones y la incidencia que tienen los procesos de formación de los maestros en lenguaje dentro del aula de clase en el municipio de Chigorodó, requiere tal como lo plantea este mismo autor instrumentos de recolección de datos que permitan “lograr una mayor comprensión del caso, apreciando la singularidad y la complejidad, su inserción en sus contextos, su interrelación con ellos” (Stake, 1999, p.26).

Teniendo en cuenta que cada uno de los docentes que participan en este estudio son un caso en sí mismo, una realidad particular que construye diferentes significados pero que a su vez comparten desde mi mirada un objeto de estudio. Es decir hago observación, análisis y descripción



de los mismos aspectos, en este caso, aquellos que me ayudan a comprender la incidencia de sus procesos de formación en la práctica de enseñanza del lenguaje. Lo anterior implica catalogar en palabras de Stake (1999) ciertos criterios; uno de ellos, es el estudio intrínseco preocupado por estudiar un caso a profundidad, teniendo en cuenta el contexto de manera detallada, donde no se buscan generalizaciones sino más que más bien abordar un tema de interés, se estudia “porque necesitamos aprender sobre ese caso particular” (Stake, 1999, p. 16).

Pero además de catalogar este estudio como un estudio de caso intrínseco, le agrego la cualidad de ser un estudio múltiple, y esta multiplicidad la genera principalmente lo descrito en el párrafo anterior. Para mí cada docente es un caso particular, una subjetividad distinta, una realidad en medio de muchas realidades, mi reto es comprenderlo a cada uno en su particularidad sin dejar de lado el objetivo. Lo anterior exige de cierta coordinación, organización, autoevaluación y autoregulación, por lo tanto este estudio de casos puede denominarse: estudio de caso intrínseco – múltiple.

El tipo de estudio de casos (intrínseco-múltiple) requiere de una serie de características particulares para su selección, cada docente es en esencia un caso, lo que permite la descripción de procesos de formación propios que repercuten en el aula de clase con identidad única fruto de dicha formación y de la interacción con el medio y con los otros. Es por ello que en el siguiente apartado expongo el proceso de selección de los casos.

En primer lugar, es necesario aclarar que con respecto al sector educativo, Chigorodó cuenta con un total de 38 maestros nombrados para lenguaje en secundaria, sin contar otros maestros que la orientan sin estar desinados para dicha área, lo anterior sucede con el propósito de completar su asignación académica o porque simplemente la han orientado durante muchísimos años. Esos 38 maestros de lenguaje, se encuentran ubicados en 15 instituciones educativas de las cuales 13 son públicas y dos son privadas. En cuanto a los colegios del sector oficial siete son urbanos y seis de ellos son rurales. De los siete colegios urbanos cuatro de ellos tienen la jornada de bachillerato en la mañana y tres en la tarde.

Ahora bien, como el proyecto no puede estudiar la repercusión de la formación en el área de lenguaje en el quehacer cotidiano de todos los maestros nombrados para el área de lenguaje en cada uno de los colegios, dada la gran cantidad de personas que integrarían la investigación, opté



UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA

por delimitar el caso a estudiar de la manera siguiente: seleccionar un solo maestro de las instituciones educativas públicas cuyas cuyo bachillerato estuviera en la jornada de la tarde (esta última característica la retomo ya que soy maestra en la jornada de la mañana, así que la única forma de acompañar otros maestros en sus clases sería en jornada contraria, es decir en la tarde), de esta manera entonces el estudio de caso se centra en un total de tres maestros. A continuación, presento cada uno de los participantes y algunas de sus características.

Participante	Formación	Características generales
Participante 1	Bachiller académico, Licenciado en Educación Básica con Énfasis en Humanidades y Lengua Castellana egresado de la Universidad Nacional y a distancia UNAD.	Este docente labora en propiedad desde el año 2000 e inició su labor como profesor de lenguaje en el municipio de Necoclí, de igual manera hace ya 3 años se desempeña como docente de la misma área en los grados sexto y séptimo en la Institución Educativa María Auxiliadora del municipio de Chigorodó.
Participante 2	Bachiller Pedagógico, Licenciado en Español y Literatura de la Universidad de Pamplona.	Después de desempeñarse como docente en provisionalidad durante 3 años en el municipio de Apartadó, esta docente ha pasado los últimos 9 años en el municipio de Chigorodó, desempeñándose como docente de lenguaje en los grados sexto, séptimo, octavo y noveno en la Institución Educativa Agrícola de Urabá.
Participante 3	Normalista Superior egresado de la Normal Superior de Turbo, Licenciada en Español y Literatura de la Universidad de Córdoba. Ha realizado diferentes seminarios y cursos de actualización ofrecidos por la Gobernación de Antioquia en convenio con diferentes universidades y algunas otras con la Red de Lenguaje de Antioquia.	Su experiencia como docente alcanza 18 años de servicio, llevados a cabo en la región de Urabá, inicialmente trabajo algunos años en veredas y hace ya 10 años labora como docente de Lenguaje en los grados sexto y séptimo en La Institución Educativa Gonzalo Mejía del Municipio de Chigorodó.



De esta manera pretende estudiar la incidencia de la formación docente en las prácticas de enseñanza del lenguaje con tres docentes del área en el municipio de Chigorodó.

3.3. Estrategias de recolección de información

El estudio de caso requiere de la implementación de instrumentos que permitan la recolección de información detallada con respecto al objeto de estudio. Stake (1999) asegura que las entrevistas y las observaciones son técnicas imprescindibles dentro de este tipo de estudio, es por ello que en este estudio los he seleccionado, además del análisis documental y las historias de vida como instrumentos de recolección de información.

3.3.1. La historia de vida

La historia de vida dentro de este proyecto pretende abordar aquellas experiencias de formación que guardan los docentes, aquellas que acurrucan en sus recuerdos y que hacen parte del camino recorrido para llegar al lugar donde ahora se encuentran, es un recorrido al pasado que se direcciona especialmente hacia la recuperación de datos relacionados con su proceso de formación en el área de lenguaje, evoca esas prácticas que han significado “algo” esas que recuerdan con nostalgia, o quizá con angustia e incluso con dolor, o tal vez aquellas que han pasado frente a sus ojos de manera desapercibida porque fluyen en sus recuerdos de manera natural. Las historias de vida en este proceso buscan abrir la puerta del pasado.

En este sentido, las historias de vida recopilan las prácticas que imperaron en el proceso de enseñanza del lenguaje de los profesores que hacen parte de este estudio, intentan recapitular lo que ha sido su proceso de aprendizaje desde la edad escolar hasta su formación profesional, aquellas prácticas que reinaron dentro de las aula de clase a las que asistieron e incluso busca detectar aquellas que le son más significativas. En palabras de Miguélez (2004) las historias de vida apuntan a la comprensión de un aspecto de la cultura a través de sus miembros, es decir, suma de sus experiencias da cuenta de algunas prácticas de enseñanza que corresponden al pasado y tal vez al presente de los maestros.



Facultad de Educación

Las entrevistas son consideradas como la posibilidad de escuchar en las voces de los maestros tres aspectos: su proceso de formación que incluye la educación inicial hasta la universidad, la actualización docente que considera preguntas relacionadas con los cursos, programas y demás actividades de formación que han desarrollado después de su vinculación a la profesión y finalmente su proyección a futuro donde se rastrean los tipos de actualización que los maestros esperan tener. En este sentido la entrevista “es el cauce principal para llegar a las realidades múltiples” (Stake, 1999, p. 63). Por lo tanto, las que se plantean en el presente proyecto son entrevistas semiestructuradas, ya que, cada participante tiene características propias y formas particulares de razonar, dando paso a nuevas preguntas que surgen dentro del desarrollo de la entrevista, lo que permite una mayor comprensión del objeto de estudio.

Al respecto de las entrevistas semiestructuradas, Stake (1999) asegura que en el desarrollo de cada entrevista las preguntas que surgen no suelen ser las mismas en cada caso puesto que “se espera que cada entrevistado haya tenido experiencias únicas, historias especiales que contar” (Stake, 1999, pp. 63-64). Se trata que en el transcurso de la entrevista se dé paso a las descripciones, a las explicaciones, a los significados, a las historias de vida, al sentir de los docentes, a lo que hace parte de su proceso de formación, actualización y práctica docente.

En este caso la entrevista renuncia a protocolos formales, a listas de preguntas y procura dotar el ambiente de amabilidad, diálogo fluido y familiar, donde los participantes pueden dar a conocer lo que saben, lo que piensan, lo que viven acerca de su proceso de formación, sus expectativas, su modo de ver; en fin, la entrevista procura dilucidar de manera natural cada una de las realidades que arrojan los docentes.

3.3.3. La observación participante

Con respecto a las observaciones retomo los aportes de Stake (1999) donde plantea, que éstas nos conducen hacia una mejor comprensión del caso, permiten dar significados interpretativos y cualitativos a los procesos que se presentan y emergen en el aula donde interactuamos de manera simultánea maestro, estudiantes y yo como investigadora.



Facultad de Educación
básica secundaria. Como investigadora me siento parte de la clase, maestros y estudiantes asumen una actitud de apertura ante mi presencia, lo que abre las puertas de la interacción fluida y natural. Con respecto, las sesiones son definidas en común acuerdo con los participantes en lapsos de tiempo de diez días, el total de acompañamientos de clase desarrollados en cada uno de los grupos es de tres visitas que han sido llevadas a cabo como un trabajo posterior a las historias de vida y a la aplicación de las entrevistas.

Las observaciones dentro de mi propuesta son de gran valor, ya que me permiten vivir las prácticas de aula en toda su esencia, abrir las puertas del presente, hacer parte de él como investigadora y como participante, al mismo tiempo que percibo las características particulares del contexto, la realidad de la institución, el clima institucional y en especial las prácticas de enseñanza del lenguaje que es el foco de mi investigación.

3.3.4. Análisis documental

El análisis de documentos lo abordo desde dos fuentes de información. Inicialmente dirijo mi mirada hacia los planes de área que han elaborado los docentes, en la búsqueda de perspectivas, de miradas, de formas de pensar y concebir el área; esta búsqueda me permite descubrir cuáles son sus objetivos, cuáles son los referentes que dan lugar a unas u otras proposiciones. Sin embargo, aunque los planes de área son una ventana para la identificación de tales aspectos no puedo dejar de pensar que algunos de ellos están alineados a los requerimientos de la institución, por lo tanto he decidido ir más allá y observar la realidad del aula a través de los cuadernos de los estudiantes.

Los cuadernos son documentos que día a día se adentran a la clase como participantes silenciosos, que recopilan cada una de las tareas propuestas por el profesor, las actividades, las palabras, las notas, en fin, son testigos de cada una de las acciones que se llevan a cabo dentro de la clase. Éstos permiten contratar la información hallada dentro de los planes de estudio y las observaciones de clase. Por lo tanto, el análisis documental posibilita la comprensión de los enfoques de la enseñanza del lenguaje y las realidades dentro de las cuales transcurre la práctica de aula.



Facultad de Educación

La interpretación la realizaré teniendo en cuenta cada uno de los instrumentos recolectados en campo con el fin de establecer, contrastar, cruzar e interpretar los datos entre sí; con el propósito de extraer de las voces de docentes y estudiantes las subjetividades y determinar las categorías emergentes (Satke, 1999).

Después de realizar dichas recopilaciones establezco en cada uno de los instrumentos una idea o concepto que sintetice lo expresado en diferentes formas dentro de un instrumento, a esta etapa se le denomina categorización según Martínez (2004). Posteriormente agrupo estas categorías más comunes, establezco conexiones que hagan de ellas una sola estructura, a este proceso el mismo autor la denomina estructuración. Es así como se establecen diálogos entre las categorías que emergen a través del análisis de los datos y diferentes referentes teóricos, allí construyo puentes entre lo que he interpretado en las dos etapas anteriores, a esta etapa según Martínez (2004) se le llama contrastación. Y finalmente dentro del análisis fundo en una sola producción los aportes de otras voces (referentes teóricos) con las voces que se alcanzan desde los datos y mi propia voz para dar paso a nuevos hallazgos y nuevas realidades.

De este proceso de categorización, estructuración y contrastación es que surgieron las siguientes líneas de sentido.

**UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA**
PASADO, PRESENTE Y FUTURO

La información recogida a través de las diferentes estrategias de investigación (entrevistas, historias de vida, análisis documental, observación no participante); la presente analizada en tres grandes líneas: pasado, presente y futuro. A continuación la primera línea de sentido.



Facultad de Educación

Este apartado está centrado en los procesos de formación vividos por los tres maestros participantes, partiendo pues, de la premisa que la formación de un maestro no comienza ni finaliza en la universidad, sino que comprende su experiencia como estudiante desde los primeros años de escolaridad.

A su vez, esta categoría comprende varias subcategorías: el objeto de enseñanza, acercamientos a la lectura y acercamientos a la escritura. Cada una de estas subcategorías relata lo vivido en la primaria, el tránsito por el bachillerato y su travesía por instituciones de educación superior.

4.1.1 El objeto de enseñanza

Con respecto a la enseñanza del lenguaje en la básica primaria, lo primero que salta a la vista en la información recolectada es que estuvo marcado por un fuerte énfasis gramatical. “Recuerdo que de segundo en adelante nos enseñaban muchos temas de manera muy rápida, parecía que la profesora siempre estuviera de afán: que el sustantivo y las clases de sustantivo, que el adjetivo y las clases de adjetivo, que los pronombres, que el verbo y sus tiempos, las clases de oraciones, en fin” (Historia de vida, participante I).

Igualmente en las entrevistas realizadas describían dicho énfasis “Año tras año eran los mismos contenidos: el sustantivo, el adjetivo, el adverbio, etcétera y a pesar de que eso se lo repetían a uno cada año, salí de quinto sin saber que era un sustantivo” (entrevista, participante II). “Una de las tareas que más recuerdo de primaria es que nos ponían a señalar con colores, ya sea en un cuento o un poema, las diferentes categorías gramaticales: con rojo los sustantivos, con azul los adjetivos, con amarillo los verbos y con verde los artículos” (Historia de vida, participante III).

Además el reconocimiento y clasificación de las categorías gramaticales por parte de los estudiantes era requisito para aprobar el año. “Nunca olvidaré que estuve a punto de perder el grado cuarto porque no era capaz de definir de la misma manera que la profesora nos lo hizo copiar



en el cuaderno, qué era un sustantivo, un adjetivo y un verbo ni era capaz de dar 10 ejemplos de cada uno. **Facultad de Educación** (Entrevista, participante II).

Dado lo anterior, puedo inferir que lo vivido en la escuela por los docentes participantes en el área de lenguaje no fue lo mejor. Sus primeros años de escolaridad estuvieron sometidos a la identificación de las categorías gramaticales, a la realización de análisis sintácticos, todo esto con el fin de aprender a identificarlos y aprobar el año, pero sin saber exactamente para que le sirve este tipo de cosas para la vida. Ahora avancemos a las experiencias vividas en el bachillerato que comprende la básica secundaria y la media.

Con Relación al bachillerato el centro de la enseñanza en lenguaje, lo siguió ocupando la transmisión de conocimientos lingüísticos con el único fin de describir y clasificar los componentes de la lengua.

La primera imagen que se le viene a la mente a uno de los participantes cuando le pregunto por lo que le enseñaban en secundaria, son “esos dichosos análisis sintácticos en forma de árboles” (Entrevista, participante III). Es que a este docente, exactamente en el grado noveno, le tocó identificar sintagmas nominales (SN), sintagmas verbales (SV), determinantes (D), nombres (N) y verbos (V) en muchísimas oraciones desde las más simples hasta las más complejas según la teoría que propuso Chomsky. Recuerda que le tocó hacer análisis tan largos que no le cabían en una hoja.

Otro docente participante, recuerda que: “En octavo casi todo el año nos la pasamos clasificando oraciones de todas las formas posibles, que si son simples o complejas, que si son activas o pasivas, que según el sujeto, que según el complemento” (Entrevista, participante I).

Por su lado, el docente participante II, narra como en la secundaria “me las tuve que ver con conceptos poco comprensibles para mí como: lexemas, morfemas, monemas, sufijos, prefijos y que esta terminología la tenía que aplicar en largos talleres, donde tenía que tomar una palabra e indicar cuál era el lexema y cuál era el morfema y dentro de los morfemas si éstos correspondían a prefijos o sufijos” (Historia de vida, participante II)

“Como borrar de la mente, las largas jornadas conjugando verbos por todos los tiempos habidos y por haber o indicando al frente de cada verbo si están conjugados en un modo indicativo, subjuntivo o imperativo. O si está en infinitivo, gerundio o participio; o si corresponde a un verbo



en pretérito perfecto, imperfecto o pluscuamperfecto o si está en futuro simple, compuesto o condicional (Historia de vida, participante III). Si la primaria no les había ofrecido ninguna posibilidad distinta con el lenguaje a los análisis sintácticos, el bachillerato no fue la excepción.

Ahora avancemos a las experiencias que la educación superior les dispensó a los participantes de esta investigación. Es de anotar que cuando les pedí que me contaran sobre dicha experiencia, los tres maestros se refirieron a lo experimentado durante la licenciatura (valga la pena aclarar que los tres son licenciados en el área de lenguaje aunque el título varíe un poco de nombre: español y literatura; Humanidades, lengua castellana y licenciatura en idiomas).

Como si la profundización en los conocimientos gramaticales de la lengua castellana, durante el paso por la escuela en todos sus niveles: básica primaria, básica secundaria y media no hubiese sido suficiente; la licenciatura también concentra muchos de sus esfuerzos en abordar como principal objeto de estudio del lenguaje, la lingüística con sus diferentes ramas: fonética, fonología, sintaxis, morfología, morfosintaxis, psicolingüística, semántica. “En la universidad_abordamos mucha lingüística pero con toda la rigurosidad científica, parecía que estuviéramos estudiando lingüística y no una licenciatura” (Historia de vida, participante II)

A continuación, eso que quedó en los recuerdos, en los sentimientos, en los pensamientos de los maestros participantes frente a esas materias que abordaban el componente lingüístico. “De todas esas materias, la que más recuerdo, fue una materia que se llamaba Fonética y fonología, y la recuerdo no porque haya sido una lumbrera en esa clase, sino precisamente por lo contrario, porque pasé muchas angustias y traspasos tratando de aprobarla. Recuerdo que me tocó leer muchos mamotretos para explicar a través de un trabajo escrito la diferencia entre fonética y fonología, y por más que leí y por más que el profesor haya explicado, yo jamás entendí la diferencia” (Historia de vida, participante I).

Y precisamente el participante III, se refirió a este mismo curso: “Una de las materias en la que más traspasé estudiando fue en fonética, ya que nos tuvimos que aprender de memoria el punto y modo de articulación de cada uno de los fonemas, teníamos que decir por ejemplo si un sonido era dental o bilabial mmmm todo eso, yo ya no me acuerdo de eso” (Entrevista, participante III).

En esta misma línea, el participante II me contó dos experiencias. La primera: “Me marcó mucho el curso de Lingüística I porque fue la primera materia que vi en la universidad y nos recibieron con



el libro completo de Saussure, que si no estoy mal se llama Lingüística general. Fue muy pesado porque me cuenta no está acostumbrado a leer libros y menos libros en un lenguaje tan académico” (Entrevista, participante II).

Y la segunda experiencia: “El profesor de sintaxis, un hombre silencioso y diminuto, fue el profesor que más me hizo estudiar. Siempre nos recibía en clase con un parcial: teníamos que clasificar las oraciones de forma exhaustiva, por ejemplo no bastaba con decir que una oración era coordinada, había que decir qué tipo de coordinación tenía: si era copulativa, disyuntiva, adversativas, distributivas, explicativas. Di gracias a Dios cuando supe que había aprobado la materia con un 3.2” (Historia de vida, participante II).

De esta manera entonces, el mayor tiempo durante la licenciatura estuvo destinado a realizar talleres de fonética, a estudiar para parciales de sintaxis, a leer libros de lingüística general, en fin, pero poco tiempo para reflexionar sobre aspectos trascendentales de la enseñanza del lenguaje relacionados con el qué, cómo, y para qué enseñar.

Esto fue lo vivido con relación a lo que la escuela y la universidad privilegió y que fueron unos saberes estructurales sobre la lengua. Ahora pasemos a la experiencia vivida con respecto a la lectura.

4.1.2 Acercamientos a la lectura

Iniciemos por lo que vivieron los tres participantes en primaria. En este ciclo, según fuentes como la entrevista y la historia de vida, fueron pocos los espacios para leer y cuando aparecía, ésta era controlada, homogénea, restringida.

“En primaria, era muy común que los profesores de lenguaje, nos pusieran a leer en voz alta para calificarnos la velocidad y la fluidez. A mí me daba mucho miedo porque no leía tan bien como mis compañeros, pero ese miedo, se transformó en terror cuando un día me pusieron a leer de pie al frente de todo el grupo y todos se burlaron de mí cuando en vez de leer “hinchido” yo leí “hinchado”, por eso desde eso se me dificulta leer en público” (Historia de vida, participante I).

De otro lado, me cuenta el participante II que no eran habituales los espacios para leer en clase de manera libre, autónoma. “No se por qué pero me empecé a interesar por los libros. En los



para el salón de la Educación en medio de las clases. Varias veces me decomisaron los libros dizque porque no estaba poniendo cuidado, y como no nos lo prestaban para la casa, varias veces me los llevaba sin permiso” (Historia de vida, participante II).

Y como si el anterior panorama de lecturas en voz alta para examinar la velocidad o de la poca existencia y acceso al libro no fueran suficientes, encuentro otra práctica muy común y es la de utilizar la lectura como una forma de castigo en una escuela conductista que fue la escuela donde estudiaron los participantes de esta investigación. “Recuerdo que cuando alguien del salón se portaba mal lo dejaban después de terminada la jornada en la biblioteca leyendo. Realmente nadie quería saber de libros, ni de lectura, ni quería frecuentar la biblioteca” (Historia de vida, participante III).

Por otro lado, cuando la lectura llega al aula, ésta llega con una alta dosis de moralina. En las entrevistas realizadas con los participantes, los tres coincidieron que los textos que más leían eran fábulas y una vez terminada la lectura, ya sea de manera oral o por escrito, no podía faltar la pregunta: ¿qué enseñanza o moraleja le deja esta historia? Así experimentando la lectura por obligación, leyendo en voz alta para que el maestro evalúe la decodificación, viendo en la lectura una fórmula moralizante; fue el paso por primaria de los maestros participantes. A continuación ese transcurrir por el bachillerato.

“Ya en bachillerato, nos ponían a leer novelas, pero unas novelas que a nadie le gustaba y además eran muy largas. Luego el profesor nos hacía un examen para comprobar si todos la habíamos leído y también teníamos que entregar un trabajo por escrito” (Entrevista, participante II). Y ese trabajo escrito era lo que en su tiempo se denominó “análisis literarios” que se centraban en la forma o la estructura del texto. “Después de leer, teníamos que entregar un trabajo con el resumen, el tiempo, el espacio, los personajes principales y secundarios” (Entrevista, participante I).

Con relación a lo que debían hacer con el libro después de leer, además de lo anterior, el participante III también menciona la búsqueda de las palabras desconocidas en el diccionario, esto es, el significado no se reconstruía con ayuda del contexto de la frase o el párrafo donde era utilizada, sino que se asumía que las palabras contienen un significado estancado, congelado.



horas de clase para la lectura, para discutir, espacios para que el profesor oriente, resuelva inquietudes de aspectos que no hayan entendido, que les genere duda, en fin. De esta manera como lo plantea Sánchez (2014) la lectura fue asumida como producto y no como proceso, ya que el proceso implica el diseño de una serie de situaciones antes, durante y después que le ofrezcan herramientas al estudiante para entablar con éste un verdadero diálogo, una verdadera interacción.

Pero no todas las experiencias con la lectura fueron poco motivantes, a continuación una experiencia que logró transformar la mirada del participante III.

“Yo recuerdo una profesora de noveno grado que nos enseñaba producción pecuaria, una tarde llegó al aula y nos dijo que quería compartirnos un cuento que en la noche anterior la había horrorizado sobremedida; eso fue todo lo que dijo y comenzó a leer. Con su voz dulce nos transmitió el mismo horror que había experimentado la noche anterior. Nos leyó La pata de mono, un cuento de gran suspenso de William Jacobs. La profesora se limitó a describirnos su escalofrío de la noche anterior en vez de preguntarnos cuestiones sintácticas o semánticas del texto leído. Creo que esa tarde ella hizo más por fomentar en mí la lectura que lo que hicieron todos los profesores de lenguaje que tuve a lo largo del bachillerato” (Historia de vida, participante III).

Esta experiencia es una muestra clara de que lo que realmente promueve la lectura en la escuela, es el ejemplo por parte del profesor, el amor que transmite por los libros, la pasión que irradia en su voz cuando “da de leer” (Vásquez, 2004) y que ese papel no solo está destinado al profesor de lenguaje, sino que, como en esta historia de vida, ese papel lo puede desempeñar maestros de las diferentes áreas.

Ya he mostrado el panorama con respecto a la lectura tanto en primaria como el bachillerato. Avancemos ahora esas experiencias vividas en la educación superior.

Desafortunadamente la universidad no les mostró a los participantes una forma distinta de relacionarse con la lectura si lo comparo con la primaria o la secundaria. Cuando les pregunto a los maestros que hicieron parte de este estudio, cuáles eran los pedidos de los profesores en la licenciatura con respecto a la lectura, obtuve respuestas como las siguientes:



“A veces teníamos que leer un capítulo de un libro o un libro completo y luego teníamos que exponerlo” (Entrevista, participante I); “Debíamos leer los textos que nos ponían en las diferentes materias y resolver talleres o presentar trabajos escritos como informes de lectura, ensayos y así” (Entrevista, participante II); “En las materias de literatura, nos asignaban una obra para extraer elementos como el argumento, el tipo de narrador, tipos de figuras literarias, el tiempo de la narración” (Entrevista, participante III).

Expresiones como las anteriores, da cuenta de la mirada sobre la lectura que refuerza la universidad: la lectura asociada a pesados talleres, una lectura eferente que busca extraer información para dar cuenta de ella, una mirada completamente estructural de la lectura literaria, perdiendo de vista esas otras posibilidades, otras literacidades (Zavala, 2009) o lo que la gente hace cuando lee en la sociedad.

Pero lo que me genera mayor perplejidad no es lo anterior aunque es una mirada reducida de lo que es la lectura, lo que me cuestiona es el siguiente comentario: “No recuerdo que hayamos tocado la lectura para nosotros, es decir, que nos hayan enseñado a leer los diferentes tipos de texto y tampoco que hayamos reflexionado sobre la enseñanza de la lectura en la escuela” (Entrevista, participante III). Una licenciatura que no problematice lo que significa leer con niños y adolescentes, es una licenciatura que no ofrece otras posibilidades de abordarla en el aula y por tanto, los futuros maestros solo les queda echar mano de su propia experiencia como estudiantes validando así muchas prácticas que son necesarias reinventarlas.

El trasegar de los maestros participantes por la escuela, el bachillerato y la universidad deja unas huellas en la manera de concebir la lectura: la lectura como decodificación, asociada a pesadas cargas escolares, un asunto relacionado con la obligatoriedad, una lectura pensada únicamente como producto, una lectura literaria desde una mirada estructuralista y formalista, una lectura que solo tiene sentido dentro de las paredes de la escuela.

Hasta ahora, he reconstruido dos subcategorías de esa gran categoría que tiene que ver con el pasado: el objeto de estudio en las clases de lenguaje y los encuentros con la lectura. Acto seguido, una tercera subcategoría que aborda la manera como los tres maestros participantes se relacionaron con la escritura en la primaria, en el bachillerato y en la educación superior.



Facultad de Educación

A continuación, algunas respuestas a la pregunta ¿qué prácticas de enseñanza recuerdas de primaria con relación a la escritura? realizada a través de la entrevista semi estructurada y algunos apartes tomados de las historias de vida facilitadas por los tres maestros participantes.

“Recuerdo que la profesora hacía mucho énfasis en una escritura impecable, sin tachaduras y con letra bonita y debíamos escribir con dos lapiceros, el título con rojo y lo demás con negro o azul” (Entrevista, participante II). Ese énfasis puesto en la forma, lo ratifica el participante I cuando dice que: “Para mi profesora la forma como escribíamos en el cuaderno era muy importante, tanto que cada periodo nos revisaba el cuaderno y si estaba ordenado y completo nos ponía una nota buena. Recuerdo que una vez la profesora del grado tercero me arrancó varias hojas porque había escrito muy feo y no había dejado los renglones que ella había dicho” (Entrevista, participante I)

En esa línea de la escritura solo como forma, el participante III en su historia de vida rememora muchos momentos en los diferentes grados de primaria, dedicados a realizar planas y planas de caligrafía y de letra pegada. De igual modo, en la misma historia de vida, nos recuerda que había una concepción de escritura como registro. “Aún recuerdo a la profesora de español de cuarto unas veces dictándonos en un implacable silencio u otras veces escribiéndonos en una sola clase varios tablerados para que lo pasáramos al cuaderno. Normalmente nos gastábamos dos cuadernos de 100 hojas en un año” (Historia de vida, participante III).

De igual modo, el participante I, advierte a través de su paso por primaria, que la escritura era vista como producto. “Recuerdo que en primaria se trabajaba lo narrativo, especialmente el cuento, pero siempre desde la estructura: una narración tiene inicio, nudo y desenlace, esa es la definición que nos recalcaron muchísimo y ya con esta definición bastaba para pedirnos que inventáramos un cuento” (Historia de vida, participante I). Y señalo que como producto, porque realmente el profesor no enseñaba por ejemplo como hacer el cuento, no mostraba fórmulas distintas para iniciar o terminar un relato, no indicaba cómo caracterizar los personajes, cómo jugar con el tiempo y los lugares, cómo salir de esos lugares comunes. Al estudiante le tocaba iniciar y terminar un cuento en una sola clase.

De esta manera se puede decir que en los primeros años de escolaridad, los participantes no tuvieron verdaderas experiencias de escritura, ya que ésta se agotaba en: escribir bonito, en el



pulimiento de la caligrafía o era confundida con la transcripción, con el registro, con copiar al

dictado. **Facultad de Educación** de producción textual éstos eran actividades sin planificación, ejercicios a la deriva, sin modelos que sirvieran de referencia y centrados solo en lo literario, dejando por fuera todos aquellos textos que circulan cotidianamente por fuera de la escuela como: vallas, anuncios publicitarios, recetas, infografías, cartas, carteles, volantes, periódicos...

Con respecto a la secundaria y la media, los participantes no contaron con mejor suerte. En primer lugar, el participante III, señala que en esta etapa del colegio el énfasis estuvo puesto en la ortografía “Nos tocó aprendernos todas las reglas habidas y por haber con sus respectivas excepciones que a veces eran más que las palabras que se escribían con dicha regla ortográfica” (Entrevista, participante III).

A su vez, el participante II trae a colación esa creencia que se va fraguando en los estudiantes con respecto a la escritura de un texto porque muchísimas veces lo vivieron en carne propia: “Un texto entre más cortico sea, más bajita es la nota; y entre más largo, mejor será la nota” (Entrevista, participante II). Esto es, se privilegiaba la extensión sobre la calidad.

En otros casos la nota que sacaba un texto además de la extensión, era la cantidad de errores de ortografía. “Uno entregaba un texto y de acuerdo a la cantidad de errores que poseía le asignaban la nota. No había posibilidades de reescritura, de revisiones de pares o de otras personas, no había momentos para editar el trabajo” (Entrevista, participante II). En todo caso es una escritura que privilegia el producto y no el proceso, una escritura que omite los diferentes momentos que propone Cassany (1995): planeación, textualización, revisión y edición. Además, de esta forma queda en la mente del estudiante que el único propósito para escribir es recibir a cambio una calificación, una nota.

Ya en la universidad las producciones textuales eran más frecuentes, pero si en primaria hubo un privilegio de lo narrativo, en la universidad, en este caso, se centró en discursos informativos o expositivos: informes de lectura, resúmenes, protocolos, reseñas, artículos; pero que al igual que en bachillerato quedaba la sensación que se escribe para cumplir con la tarea, se escribe por un mandato, en definitiva se escribe para aprobar la materia.

En esta misma línea, los propósitos que experimentaron en la universidad, tal como lo indica Castaño (2014), no fueron más allá de reproducir las ideas de otros, reforzando esa concepción de



que la escritura es solo para repetir, que no hay nada nuevo que aportar, quedando por fuera la posibilidad de la escritura como construcción del propio pensamiento.

Es importante aclarar que ni en las entrevistas ni en las historias de vida, hay alguna referencia a la problematización de la enseñanza de la escritura en la licenciatura, ni se relata si la universidad les mostró o no otras posibilidades distintas a las ya institucionalizadas para llevarla al aula. En caso negativo, son estas concepciones las únicas herramientas con las que cuentan para configurar la enseñanza.

Todo este recorrido por el pasado de los tres participantes de la investigación, me permite afirmar que las experiencias vividas en primaria, secundaria y la universidad, estuvieron sujetas a una mirada normativa, prescriptiva, estructural del lenguaje, una mirada que de acuerdo a Marín (2004) “Es un conjunto de nociones heredadas de la simplificación reduccionista del estructuralismo lingüístico” (p. 5). De igual modo, esa mirada es definida en los Lineamientos Curriculares para el área de lengua castellana, así: “orientación normativa e instrumental, basada en la teoría gramatical, y tomando como centro la lengua como objeto de estudio” (MEN, 1998, p. 46) de esta manera, continuando con este documento, los currículos en el campo de lenguaje estaban marcados “Por un gramaticalismo y memorización de las normas lingüísticas” (p. 46).

De esta manera, los 15 o más años que pasaron como estudiantes en la primaria, el bachillerato y la universidad, dejó en la mente de nuestros participantes, quizás de forma inconsciente, una marca indeleble sobre el lenguaje, una sensación de que el lenguaje se reduce al abordaje de la lengua como sistema abstracto, a un conjunto de palabras y frases desprovistas de cualquier sentido para sus vidas que el profesor lleva al aula para ser descritas y clasificadas. Queda la creencia que la clase de lenguaje se reduce a lo meramente lingüístico, a una gramática que no es funcional, que lo que aprenden en dicha clase solo tiene sentido dentro del aula, ya que no guarda ninguna relación con lo que ocurre por fuera de las paredes de la escuela.

De todo este proceso de formación quedan unas creencias que se instalan en los participantes de esta investigación y que Marín (2004) las sintetiza así: en primer lugar, la creencia de pensar que la lengua solo existe exclusivamente para ser analizada y clasificada. Por ejemplo desde esta concepción el pronombre pierde su real función porque las actividades solo apuntan a encontrar y



La segunda creencia que señala Marín (2004), está relacionada con la manera como se accede a los saberes gramaticales; por ejemplo los participantes desconocen la sintaxis como combinatoria de funciones y en cambio privilegian la descripción de enunciados ajenos y prestigiosos, puesto eso fue lo que hicieron siempre como estudiantes; de esta manera por fuera la posibilidad de considerar que esa infinidad de combinaciones se puede experimentar desde la producción textual.

Una tercera creencia que queda en los participantes producto de haber recibido dicha formación es, según la autora, creer que a través de análisis sintácticos se produce por transferencia, habilidades de construcción sintáctica cuando tenga que producir sus propios enunciados. Tan fuerte es esa creencia, que también aparece en el discurso de los docentes experimentados: "No me explico cómo esta alumna que hace muy bien el análisis sintáctico, escribe composiciones con tantos errores de redacción" (Marín, 2004, p. 12).

Y la última creencia que señala la autora frente a una formación desde una concepción normativa-prescriptiva de la enseñanza del lenguaje, está relacionada con el supuesto de que las actividades de enseñanza están centradas en el desarrollo de las competencias lingüísticas -y sólo las lingüísticas- de los alumnos. Competencias lingüísticas que sólo valen en cuanto empiezan y terminan en el ámbito escolar, situación que se materializa en la creencia de que se debe enseñar a realizar análisis sintácticos, pero partiendo desde cero.

Ya vimos pues, el objeto de estudio que se privilegió en la formación que recibieron los maestros participantes y la manera cómo se relacionaron con la lectura y la escritura tanto en la escuela, el bachillerato y en la licenciatura, quedando en ellos una concepción ya sea consciente o inconsciente de cómo podría configurarse la enseñanza del lenguaje. A continuación entonces muestro la influencia de esos procesos de formación vividos, la continua actualización como docentes en ejercicio y otros asuntos, en la manera cómo configuran actualmente la enseñanza del lenguaje en secundaria.



Facultad de Educación

El presente en este trabajo investigativo recoge la cotidianidad, lo que los profesores participantes hacen a diario, la manera como planean e implementan la enseñanza del lenguaje en la básica secundaria; igualmente da cuenta de esos procesos de formación docente en los que hayan participado y las transformaciones que desde allí se están tejiendo. En este orden, esta categoría del presente abarca cuatro subcategorías: lo que dice las planeaciones sobre la forma de configurar la enseñanza, lo que dice los cuadernos de los estudiantes, lo que dicen las clases mismas y lo que indican los procesos de actualización docente en dicha configuración.

4.2.1. Lo que dice las planeaciones sobre la manera de configurar la enseñanza

Antes que nada, conviene retomar el concepto de configuración didáctica que ya se había precisado en la presentación del problema y en los referentes conceptuales. Entiendo por configuración didáctica, lo que plantea Litwin (1997) y Pérez y Rincón (2009) cuando sostienen que es esa manera particular que despliega el docente para favorecer los procesos de aprendizaje de los estudiantes, que es la forma que toma la enseñanza en la práctica cotidiana. Y esa forma singular que adquiere tiene que ver con las concepciones que cada maestro posee sobre la enseñanza del lenguaje determinados por su formación, con la selección y tratamiento de los contenidos, la forma como los organiza, las estrategias que implementa, los materiales a los que acude, la idea de evaluación, por las comunidades académicas a las que pertenece, a los libros en los que se apoya para orientar las clases, por las políticas educativas institucionales y nacionales y por las exigencias de la familia y la sociedad. Por tanto, las configuraciones didácticas que materializa cada maestro, es el resultado de un campo de tensiones.

A continuación, la forma que toma la enseñanza en la cotidianidad, partiendo que esa forma empieza a tomar cuerpo desde la planeación. Iniciemos pues por el participante I. Las planeaciones y la matriz de evaluación están montadas en una plataforma que el establecimiento compró y se denomina Sinaí (desde allí se maneja toda la parte de notas y entrega de boletines cada periodo). En dicho sitio virtual hay una ventana que dice “Mallas curriculares” donde se despliega la de todas las áreas; cuando le di a la malla de lenguaje aparece sin archivo. Al no estar la malla, analicé “la matriz de evaluación (2016)” del grado séptimo en donde aparecen los indicadores de logro por



UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA

cada periodo académico con su escala: superior, alto, básico y bajo y con su respectivo porcentaje para la **Evaluación de Educación** (Aunque como porque en dicho grado realicé las observaciones no participantes). A continuación los indicadores, organizados en categorías:

Indicadores relacionados con el componente gramatical

“Adquiere habilidad para identificar el adjetivo y sus grados en forma correcta”
“Identifica las partes de la oración en un texto escrito” “Identifica sinónimos y antónimos mostrando capacidad para reemplazarlos en diferentes contextos” “Consulta las reglas para el uso correcto de las grafías b,v,c,s y z y las aplica en diferentes contextos” Identifica en los textos leídos los sustantivos y artículos” “Demuestra apropiación de los conocimientos impartidos en el transcurso de la unidad a través de la realización de ejercicios de gramática, sintáctica y semántica de los distintos contenidos temáticos -este logro aparece igual en los últimos tres periodos)”

Indicadores relacionados con la lectura

Demuestra apropiación de los conocimientos del área aplicándolos en la solución de las pruebas Ecooper (aparece en los cuatro periodos)” “Reconoce los conceptos y conocimientos del área impartidos en esta unidad mediante el desarrollo de evaluaciones escritas tipo Saber” “Demuestra haber leído la obra literaria Crónica de una muerte anunciada de Gabriel García Márquez mediante el desarrollo de una prueba de selección múltiple”

Indicadores relacionados con la escritura

“Demuestra interés y responsabilidad en sus deberes de estudiante y en las actividades de clase, mostrando evidencia en su cuaderno de apuntes de sus logros durante el periodo”.

Seguidamente paso revista a la manera cómo el participante II organiza la enseñanza, según el formato institucional de planeación. En su colegio tienen las mallas curriculares que corresponde al macro-currículo y de allí se debe desprender las planeaciones específicas de cada uno de los periodos académicos es decir el micro-currículo o plan de aula. Dentro de la Malla Curricular (2016)



Contenidos relacionados con el componente gramatical:

Sustantivos, preposiciones, conjunciones, adverbios, signos de puntuación, sinónimos y antónimos, palabras agudas, graves y esdrújulas, reglas ortográficas, la oración, el párrafo, El texto.

Contenidos relacionados con el componente literario

El cuento, La anécdota, figuras literarias: metáforas, comparación, personificación, hipérbole y onomatopeya

Transitemos en este momento por las planeaciones del participante III. En esta institución también cuentan con el formato de malla curricular. Y en la columna “ámbitos conceptuales” que es donde se ubica los tópicos a trabajar en cada uno de los periodos, esto es lo que aparece en el grado séptimo (se analiza este grado porque allí se realizaron los respectivos acompañamientos al aula):

Contenidos relacionados con el componente gramatical

Signos de puntuación: la coma, el punto, el punto y coma, el paréntesis, las comillas; el verbo, uso de las preposiciones, clases de oraciones, las conjunciones, acentuación de palabras agudas, graves y esdrújulas, sinonimia y antonimia.

Contenidos relacionados con el componente literario

La Fotonovela, la radionovela, la anécdota, la novela (elementos: acción, tiempo, espacio, personajes y narrador), el guion teatral, la poesía: verso y prosa, rima, estrofas, métrica, lenguaje figurado

Contenidos relacionados con la lectura



Contenidos relacionados con los Medios masivos de comunicación

La televisión, la radio, internet y sus características, la prensa.

Contenidos relacionados con otros sistemas simbólicos:

El gesto, la kinesia, la proxemia, lo que dice de una persona: el cabello, la forma de vestir, los piercing, los tatuajes; fotografía y crítica, el teatro

Contenidos relacionados con la escritura

Etapas para la producción del texto, La autobiografía, Textos explicativos y textos periodísticos

Contenidos relacionados con la oralidad

La mesa redonda, El monólogo, El debate, De padres a hijos, La entrevista

El panorama anterior me permite analizar varios puntos. El primero de ellos es el lugar que ocupa la gramática en estas planeaciones, especialmente en los dos primeros casos. Es determinante que el objeto de estudio de la planeación en los participantes I y II es la “competencia lingüística” o como la denomina Lineamientos Curriculares para el área de lengua castellana “gramaticalismo y memorización de las normativas lingüísticas” (MEN, 1998, p. 46). Aparecen los mismos contenidos, los mismos énfasis que describía en la categoría anterior tanto en primaria, secundaria y universidad, énfasis que pone en un segundo plano los procesos de lectura, escritura y oralidad.

En segundo lugar, vale la pena nombrar el lugar que se le da a la lectura desde las planeaciones. Sin lugar a dudas en la planeación del participante I, su presencia es permanente en cada uno de los periodos, pero la lectura es entendida solo como comprensión lectora, como entrenamiento para pruebas de selección múltiple, de esta manera es despojada de esos propósitos reales con que la gente por fuera de la escuela se acerca a ella, excluyendo esas bellas razones que manifiesta Sánchez



Pero ese fuerte énfasis se debe a una presión institucional. Tan interesados están las directivas de que continuamente los estudiantes estén resolviendo pruebas de selección múltiple, que el mismo establecimiento contrató con una empresa privada llamada Ecooper, para que todos los periodos, diseñe un simulacro para cada uno de los grados. Así, los profesores al ver ese énfasis, como es el caso del participante I, también decidan hacer evaluaciones de periodo tipo selección múltiple o poner una obra literaria con el único objetivo de hacer un examen tipo Icfes. Esta planeación por tanto refleja una concepción de lectura como un producto que es, según Sánchez (2014) cuando se le pide a los estudiantes que lean ciertos textos y luego respondan preguntas creyendo que “demandar la comprensión de un texto equivale a enseñar a leer” (p.14).

El en caso de la planeación del participante II, no hay referencia directa a la lectura como objeto de estudio, como un proceso que es necesario enseñarlo. Esto no quiere decir que en la cotidianidad no se lleven a cabo prácticas de lectura, pero el hecho de que no aparezca, da cuenta que la mayor cantidad de tiempo está destinado a otros asuntos, que el centro sea otra cosa.

Y con respecto a la planeación del participante III, la lectura si aparece con una serie de estrategias que hay que enseñarle al estudiante para que cada vez se enfrente con mayor éxito a los textos, esto es, la lectura es vista como proceso ya que de acuerdo con Sánchez (2014) “enseñar a leer –y a comprender lo leído- exige conocer las llamadas estrategias de comprensión lectora” (p.14), estrategias que van antes, durante y después según el tipo de texto y los propósitos del lector.

En tercer lugar, analizo el sitio que ocupa la escritura. En las planeaciones I y II no aparece como objeto de estudio. En el caso I sólo hay un indicador y está relacionado con los registros hechos en el cuaderno. Este asunto de calificar el cuaderno es una práctica que había vivido como estudiante y ahora como maestro en ejercicio, la retoma para configurar su enseñanza. Y solo en el caso III se menciona que la escritura obedece a unas etapas y si se habla de etapas, surge una concepción de escritura como proceso. Esas etapas o momentos como lo denomina Cassany (1995) están relacionadas con enseñar a los estudiantes aplanear el texto, a revisarlo y a escribir varias versiones hasta que quede listo para su publicación.



notorio este componente, solo aparece una obra a leer pero con el fin de realizar pruebas tipo Saber. En el segundo y tercer caso si es notoria su presencia aunque sugiere una mirada estructuralista de ésta, puesto que enfatiza en abordar los diferentes tipos de narraciones para diferenciarlos uno de otros según su forma, su estructura. Lo mismo ocurre cuando se aborda la poesía, el interés es mostrar la estructura, cómo está compuesta, más allá de lo que los poemas le pueden decir sobre si mismos, sobre los otros, sobre las pasiones humanas. Este énfasis estructural en la literatura, también fue un hecho recurrente en la manera como los participantes lo vivieron como estudiantes en la escuela, el colegio y la universidad.

En quinto lugar, hago hincapié en componentes como: oralidad, medios masivos de comunicación y otros sistemas simbólicos que sólo aparecen en la planeación del participante III. Estos elementos indican que, el lenguaje no solo es lo lingüístico, sino que aparecen temas de la vida diaria desde los cuales se pueden fortalecer las prácticas de lectura, de escritura y de oralidad de los estudiantes. La televisión, la radio, la internet, lo que comunica la manera como nos vestimos, los gestos, la fotografía, etc. son indicios de que esta planeación está luchando por desprenderse de una mirada meramente gramatical para apostarle a una concepción sociocultural del lenguaje.

En términos generales, estas planeaciones nos muestran como los participantes I y II están apegados a la tradición, de cómo reproducen los mismos contenidos que ellos aprendieron en el paso por la escuela, el bachillerato y la universidad; y como el docente III a pesar de que también hay ecos de esa mirada gramatical en sus planeaciones, intenta apostarle a otras miradas del lenguaje, a hacer cosas distintas a la manera como se formó.

4.2.2. Lo que dice el cuaderno sobre la manera de configurar la enseñanza

El cuaderno del estudiante tal como lo expone Castaño (2014) permite develar concepciones sobre la enseñanza del lenguaje, da la posibilidad de hacerse una idea del modo como configura la enseñanza el que dirige el trabajo en el aula.

A continuación los contenidos trabajados por el participante I que aparecen en el cuaderno del estudiante, clasificados por categorías:

Contenidos relacionados con el componente gramatical:



UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA

- El sustantivo y sus clases según el significado: común, concreto, abstracto, individual,

Facultad de Educación

colectivo y según su forma: simple, compuesto, primitivo y derivado.

- El verbo: número (singular, plural) y persona (1°, 2°, 3°). Tiempos (presente, pasado, futuro, condicional). Modo (indicativo, subjuntivo, imperativo). Formas no personas (infinitivo, gerundio, participio)
- Las palabras según el número de sílabas: monosílabas, bisílabas, trisílabas y polisílabas. Sílabas con diptongo, triptongo o hiato
- Palabras homófonas
- Raíces griegas y latinas: sufijos y prefijos.
- Los sinónimos y los antónimos

Contenidos relacionados con el componente literario

- La narración: sus elementos: narrador, personajes, tiempo, espacio, acciones. Clases de narración: subjetiva y objetiva y tipos de narración: fábula, relato, cuento, apología, leyenda, novela.
- Géneros literarios: narrativos, líricos y dramáticos.
- Figuras literarias: metáforas, símil, hipérbole, epíteto, personificación, onomatopeya, pleonismo, anáfora, metonimia, ironía, aliteración
- Lectura del libro: Crónica de una muerte anunciada

Contenidos relacionados con la lectura

- Clases de texto: narrativo, expositivo, informativo, argumentativo, descriptivo, instructivo y conversacional.
- Comprensiones lectoras

Contenidos relacionados con la escritura

- Informe de lectura del libro: Matilda.

En cuanto a los contenidos que aparecen expeditos en el cuaderno de los estudiantes del participante II, hay que advertir que son exactamente los mismos anunciados en la planeación, incluso en su mismo orden. Lo único que cambia es que en la planeación los contenidos son



enunciados de modo general: el sustantivo, los adverbios, signos de puntuación, reglas ortográficas,

en cambio en el cuaderno se usó un desarrollo del tema con todas sus vertientes. Por ejemplo: se trabajó el sustantivo y las clases de sustantivo; el adverbio y sus clases; de los signos de puntuación se intensificó en la coma, el punto seguido, punto a parte y el punto y coma; y de las reglas ortográficas se profundizó en el uso de g y j; uso de la s, x, c y cc; uso de la y y ll; uso de la b y la v.

En el caso de los estudiantes del participante III, el cuaderno no es lo único en lo que reposa lo realizado durante las clases de lenguaje; ellos cuentan además con dos carpetas: una donde guardan las diferentes copias ya sea con lecturas o con talleres y la otra carpeta la denominan “portafolio de evidencias” donde van consignando todas las producciones realizadas desde los borradores hasta la versión final.

En el cuaderno se encuentra lo que abordan por temas y que coinciden con los contenidos de la planeación clasificados en el componente gramatical: verbos, preposiciones, conjunciones, clases de oraciones, palabras agudas, graves y esdrújulas...En la carpeta donde guardan las copias, encuentro anécdotas, poesía, autobiografía, es decir ejemplos de los tipos de textos abordados en clase. Igualmente encuentro textos informativos y expositivos con acotaciones, frases subrayadas, comentarios, esquemas al final (esto correspondería a las estrategias de lectura enseñadas). Y en el portafolio de evidencias hallo todo el proceso seguido para producir textos como: una autobiografía, el guion para una radionovela, un texto crítico sobre las telenovelas de caracol y RCN y un periódico comunitario que recoge noticias de la localidad, reseñas de lugares emblemáticos del municipio, artículos de opinión, entrevistas a personalidades del pueblo e historias de la tradición oral y que en la planeación se denominaba “De padres a hijos”, esto es, el periódico recoge varias de las temáticas propuestas en la malla curricular.

Este panorama me invita a realizar también algunas reflexiones. La primera es con respecto al objeto de enseñanza aprendizaje. Los participantes I y II, asumen como objeto de estudio para configurar la enseñanza del lenguaje, los conocimientos lingüísticos, gramaticales. De ahí que la mayor parte del cuaderno esté centrada en tales saberes. Y si desde las planeaciones ocupaba un lugar importante, la realidad que refleja el cuaderno es que en el quehacer cotidiano se trabaja muchísimos más temas gramaticales de los planeados. Por tal motivo, la lectura y la escritura son prácticas relegadas, ubicadas en un segundo plano. Y con respecto a la concepción de literatura que



subyace en los cuadernos de los estudiantes de los participantes I y II es una mirada estructural, pues allí ~~Facultad de Educación~~ se clasifica, para identificar en ella ciertos elementos. Estas concepciones, son idénticas a las que les pudo quedar de ese proceso de formación vivido como estudiantes en la escuela, el bachillerato y la licenciatura.

En cambio, el participante III, la mayor parte del tiempo, toma como objeto de estudio la lectura, la escritura y la oralidad partiendo del contexto, es decir desde una mirada social y cultural; solo que con algunos visos de una concepción gramatical en ciertas épocas del año. Es claro entonces en este participante, que la concepción de lectura, escritura y oralidad como procesos, como prácticas que se visualizaba en la planeación, logra materializarla en el aula de clase.

4.2.3. Lo que dice las clases sobre la manera de configurar la enseñanza

Los participantes de esta investigación, me abrieron las puertas de sus aulas tres veces para que realizara sendas observaciones no participantes, cada 10 días aproximadamente.

El primer dato interesante producto de las observaciones, es que los participantes I y II en cada acompañamiento de aula, estaban en un tema distinto. El participante I, en la primera observación estaba trabajando sinónimos y antónimos, en la segunda estaba en prefijos y sufijos griegos y latinos y en la última inició el tema de los verbos. Entretanto el participante II, en la primera observación llevó al aula el tema de los adverbios, en la siguiente se encontraba ejercitando a los estudiantes en el uso de la V y la b y en la última observación inició con las palabras agudas, graves y esdrújulas.

Esta situación me permitió develar el modo de configuración didáctica que subyace a esta manera de proceder. Pérez y Rincón (2009), hablan de tres posibilidades de configurar la enseñanza: por actividades, por secuencias didácticas o por proyectos de aula. Pues bien, dado que estos dos profesores trabajan por contenidos y no por procesos, se podría decir que la enseñanza la configuran por actividades aisladas una de otras, sin ninguna secuencia, ya que abordan un tema distinto cada dos o tres clases, sin establecer ninguna relación entre lo enseñado en las semanas anteriores con lo nuevo que pretenden enseñar.

Asimismo, las actividades para abordar cada uno de los contenidos en las clases observadas de estos dos participantes, tenían la misma estructura, la misma configuración: los profesores dictan



el concepto a trabajar partiendo de cero, es decir, sin percatarse de si los estudiantes tienen algunos saberes previos. **Facultad de Educación**

Según lo observado, el docente participante I, inicialmente les ofrecen ejemplos que ilustren el concepto; posteriormente asignan unos ejercicios de aplicación similares a los ejemplos dados, que normalmente los estudiantes realizan de forma individual; y finalmente hacen un examen escrito para comprobar si aprendieron o no. Esta forma de estructurar las clases, obedece a una configuración didáctica por actividades pensadas desde un sistema deductivo, ya que va de la teoría a la práctica, aunque no podríamos de hablar de práctica en si misma, sino de ejercicios mecánicos sin ningún tipo de contexto.

Un aspecto distintivo dentro de la manera particular que despliega el docente participante I con respecto al participante II, son los énfasis que pone en asuntos religiosos y morales. En las tres clases observadas, siempre iniciaba con una oración que los chicos repetían de pie y luego realizaba de dos a tres lecturas en voz alta: la primera era una cita bíblica, la segunda normalmente era un texto de superación personal y la tercera, si la había en esa clase, volvía a ser un texto religioso. Tenía mucha razón Pérez y Rincón (2009) cuando afirmaban que las configuraciones didácticas estaban influenciadas también por los grupos a los que pertenecía y esos grupos no se refieren solo a grupos académicos, puesto que la inscripción a grupos como las iglesias cristianas también influye notoriamente, como es el caso del maestro participante I.

Por el contrario, lo observado en el participante III, obedece en los términos de Pérez y Rincón (2009) a una secuencia didáctica. En la primera observación puso a los estudiantes por grupos a leer distintos periódicos de circulación local y nacional, identificando en ellos los elementos que contenían, los énfasis, la presentación de la información, las secciones; luego de discutir estos temas en la socialización, pasaron a planear su propio periódico: cómo se va a llamar, qué secciones va a tener, cómo recoger la información, cómo recoger el dinero para sacar muchos ejemplares. En la segunda observación, estaban trabajando en equipo en la escritura de una noticia ya sea relacionada con el colegio o la comunidad, pero antes leyeron varios ejemplos y reconocieron los elementos tanto de la macro como de la super-estructura de esta clase de textos. En la última observación estaban diseñando la página principal del periódico, para ello por grupos propusieron nombres y luego hubo una votación; posteriormente hicieron lo mismo para el logo y el lema del periódico, para lo cual también se hizo un concurso: cada equipo realizó un diseño y al final votaron por la mejor opción. Me cuenta el participante III que se gastaron varias semanas más para construir



el periódico con todas las secciones acordadas, pero al final lo lograron quedando tanto él como los estudiantes, con los resultados y sobre todo con los aprendizajes.

Y lo anterior es una secuencia porque trabaja sobre procesos del lenguaje y no sobre contenidos, en este caso sobre procesos de escritura principalmente; igualmente porque tiene un objetivo concreto: construir un periódico local con circulación real; con una duración de un periodo más o menos largo en el tiempo, en este caso alrededor de dos meses. Del mismo modo, es una secuencia porque las actividades son secuenciales, van en orden de complejidad, porque se privilegia el trabajo cooperativo, el aprender haciendo y porque la evaluación es democrática, participativa.

Además es una configuración didáctica que materializa una mirada sociocultural ya que la lectura y la escritura cobra sentido para los estudiantes, porque parten de una situación comunicativa auténtica, con destinatarios reales y porque surge del conocimiento y reconocimiento de su propio contexto. De igual manera, es una enseñanza que se configura desde una experiencia inductiva: los muchachos primero exploran, experimentan para luego conceptualizar sobre lo realizado, esto es, de la práctica a la teoría.

¿Pero dónde aprendió el participante III a configurar la enseñanza de esta manera, si la formación recibida no le ofreció tales elementos? Para responder esa pregunta, es necesario revisar los procesos de actualización recibidos de los maestros participantes.

4.2.4. Los aportes de la formación continua a la configuración de la enseñanza

Indagando a los participante I y II por esos eventos de formación y actualización docente a los que ha asistido en el área de lenguaje, me cuentan que: “hace muchísimo no voy a una capacitación, por una parte porque en Chigorodó casi no hay y por otra parte a mi tampoco me gusta ir porque la mayoría de las veces es para ponerle más trabajo a uno” (Entrevista, participante I). “Le cuento que hace muchos años no voy a ninguna capacitación de español, prefiero quedarme con los estudiantes trabajando y a las capacitaciones que ido son de otras cosas como liderazgo y esas cosas de prevención pero porque es obligatorio ir” (Entrevista, participante II).

Estas apreciaciones dan cuenta que estos docentes no están en permanente actualización en el área de lenguaje, que se han quedado con lo que recibieron en la universidad y con la experiencia como estudiantes en primaria y secundaria. Son maestros que trabajan solos, ensimismados, de



Por esta razón, la Facultad de Educación configura la enseñanza del lenguaje de estos dos maestros, es igual a la forma como la aprendieron, es decir, desde una mirada normativa, prescriptiva, gramatical, estructural.

En cambio, cuando le pregunto al participante III, por los eventos de actualización docente en el área de lenguaje, esto es lo que me cuenta:

“Me encanta aprender, capacitarme, conocer experiencias de otros compañeros para nutrirme de ellas. Yo no espero a que vengan a Chigorodó, si hay que ir a otro municipio voy así me toque sacar la plata de mi bolsillo, incluso he ido varias veces a Medellín a encuentros departamentales del nodo y hace poquitico fui al encuentro con las letras” (Entrevista, participante III). Luego cuando llegamos al tema de la Red de lenguaje esto fue lo que me dijo: “He participado de todo lo que ha ofrecido la red en los últimos años, estuve en el diplomado de literacidad crítica que me encantó, estuve también en varios seminarios y en los cursos, incluso estoy esperando la última parte del curso que falta que tiene que ver con la argumentación y literatura infantil y juvenil y como le dije también participé del encuentro de las letras”. Finalmente cuando le pregunto por los aportes de estos espacios de formación, expresa que “considero que han sido fundamentales para introducir en mis clases otras posibilidades para leer y escribir con mis estudiantes” (Entrevista, participante III).

De esta forma queda claro, como el participante III, ha obtenido diversas herramientas para configurar la enseñanza de un modo distinto a los otros dos participantes, una configuración por secuencias didácticas desde un enfoque sociocultural. Pero esos eventos de formación han producido innovaciones gracias a la actitud de estar presta siempre a aprender, a transformarse, a “reinventarse” cada día como lo plantea Bombini (2006) y digo esto porque es posible que muchos maestros vayan a todas las capacitaciones, hagan especializaciones y maestrías pero en sus prácticas cotidianas no opere ningún cambio.

Entrando ya a la recta final de este trabajo, los invito a que conozcan las posibilidades que aporta este trabajo para futuros procesos de formación con profesores que orientan el área de lenguaje en el municipio, a partir de las voces de los maestros participantes, puesto que, hasta el momento ningún evento de actualización ha contado con ellos para diseñar una propuesta de tal envergadura.



Facultad de Educación

A continuación, planteo algunos elementos para que en el municipio se consoliden verdaderos espacios de formación docente pertinentes y transformadores. Son elementos que surgen de las angustias, necesidades, deseos, esperanzas que habitan a los directamente implicados en cualquier proceso de actualización: los maestros.

Hay varias razones por las cuales los procesos de actualización docente en el área de lenguaje no están arrojando los resultados esperados y por tanto son aspectos que se deben replantear para próximas formaciones tanto en Chigorodó como en la zona.

Una razón fundamental es que falta mayor voluntad de los maestros para actualizarse, mayor motivación. En esta investigación por ejemplo, solo uno de los tres maestros participantes muestra entusiasmo frente a estos espacios. De ahí el primer reto de una propuesta de formación: que logre despertar interés en sus participantes, de tal manera que asistan porque lo consideran importante y no por obligatoriedad.

Pero esa desmotivación en parte se debe a la experiencia que han tenido en otras capacitaciones como lo nombra el participante I: “a veces vienen y dan una capacitación, unas personas que nunca han entrado a un aula y menos con 40 muchachos”. De aquí el segundo reto: el que dirige eventos de formación debe ser una persona idónea que además de tener el saber disciplinar, posea también el saber didáctico o lo que Shulman (1986) llamó: conocimiento didáctico del contenido (CDC). Pero no un saber CDC obtenido en la universidad, sino producto también de la experiencia, experiencia sistematizada para mostrar otras posibilidades desde el ejemplo, más que desde la retórica. Así que la persona más idónea para orientar procesos de formación, según los participantes de esta investigación, son otros maestros que han logrado transformaciones en sus prácticas en condiciones similares a las de ellos.

Un tercer elemento que surge de la cita anterior, tiene que ver con ofrecer espacio de actualización docente a través de “capacitaciones”. Ya el concepto de capacitación como tal trae consigo un sesgo que requiere reevaluarse, puesto que como dice Torres (1995), la capacitación se hace pues se asume que los maestros la necesitan porque están “incapacitados” para hacer bien su trabajo. Así que las futuras propuestas no deben ser capacitaciones, sino procesos de formación y actualización docente. Y la diferencia estriba en que mientras la capacitación se ofrece masivamente



y entrega una gran cantidad de teorías y el profesor decide si lo aplica o no; el proceso de formación logra que el docente por su propia práctica, para proponer alternativas de solución y para

ello demanda de una persona que lo acompañe en ese proceso, ya que para ello requiere permanencia y seguimiento en el tiempo y no una charla de un par de horas.

Un cuarto elemento tiene que ver con el compromiso de la Secretaría de Educación Municipal y los directivos docentes de las instituciones. “Realmente no sabía que en Chigorodó habían hecho eventos de la Red de lenguaje, lastimosamente la información se queda en los secretarios de educación o en los directivos” (Entrevista, participante II). “A veces uno pide permiso para ir a una capacitación pero el rector no lo deja ir” (Entrevista, participante I). Así para que un proceso de formación funcione, la información debe divulgarse ampliamente para que llegue a todos los docentes del municipio y además se debe contar con el compromiso de los administrativos para que garanticen el espacio para asistir a dichas jornadas. Es que un proceso de formación requiere continuidad y si va a unos encuentros y a otros no porque no le conceden el permiso, es muy difícil que así se tejan transformaciones en el docente.

Un quinto elemento para que los procesos de formación y actualización, tenga mayor impacto en el municipio, tiene que ver con la creación de un mecanismo que garantice espacios para que los docentes que asisten a diversos talleres, charlas y seminarios puedan socializar lo aprendido, esto porque “Yo he ido a muchas capacitaciones, pero no tengo como compartir lo que me ofrecen con mis compañeros, ni a nivel institucional y mucho menos a nivel municipal porque no me ofrecen espacios para ello” (Entrevista, participante III). Así, un proceso de formación que se teja en el municipio con los puntos planteados, puede nutrirse también de todos esos aprendizajes que los maestros adquieren en otros eventos de actualización, de esta forma la información estaría dispuesta para todos y no se quedaría en una sola persona como ocurre en la actualidad.

Otro elemento fundamental, es fomentar el trabajo en red, entre pares, crear verdaderas comunidades de aprendizaje o comunidades académicas. Esto lo hago explícito porque los maestros participantes en el proyecto manifiestan no tener ningún contacto, ni siquiera con sus compañeros de área en la misma institución donde laboran y mucho menos con colegas de otras instituciones. Esas comunidades les permitirán planear juntos, conversar, afrontar problemas comunes, compartir experiencias significativas; en definitiva: a aprender unos de otros y viceversa.



UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA

Finalmente, el sexto elemento que surge de lo analizado en las planeaciones, los cuadernos y las

clases como la necesidad de conocer otros enfoques de enseñanza del lenguaje. Es muy marcada la presencia de lo gramatical en las aulas chigorodoseñas, de ahí la necesidad de que los maestros conozcan otras posibilidades, otras miradas como la sociocultural para lograr en los estudiantes eso que plantea Lerner (2001): que los estudiantes consoliden verdaderas comunidades de lectores y de escritores para que se incorporen con éxito a la cultura escrita. Estoy segura que si a los maestros se les ofreciera formación sobre esta mirada y se les acompañara en la planeación de propuestas desde tal perspectiva, responderían y las prácticas de enseñanza se transformarían. Este será entonces mi compromiso, primero con los profesores de mi institución y luego conformando redes municipales.



UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA

1 8 0 3



Facultad de Educación

Estas consideraciones finales se hacen alrededor de las conclusiones que surgen del presente trabajo y que fue guiado por la siguiente pregunta de investigación: ¿qué implicaciones y alcances tiene la formación y actualización docente en el modo particular de configurar la enseñanza del lenguaje en secundaria? y a su vez por los siguientes objetivos: comprender la incidencia que tiene la formación en la manera de configurar la enseñanza de tres maestros en el área de lenguaje; indagar sobre los procesos de formación y actualización de dichos maestros; reconocer los modos particulares como los docentes planean e implementan la enseñanza en secundaria y describir los elementos que tales profesores precisan para que los programas de formación en el municipio generen mayores transformaciones.

Pues bien, como se vio en el capítulo anterior, en la categoría “pasado” reflexioné a profundidad sobre los procesos de formación vividos por los docentes participantes tanto en la escuela, bachillerato y universidad por medio de entrevistas semi estructuradas e historias de vida. En la categoría “presente” analicé a través de estrategias como: el análisis documental a escritos como las mallas curriculares y cuadernos de estudiantes y observaciones no participantes, la manera como cada docente le da forma a la enseñanza y la incidencia de la formación y actualización docente en dicho modo de configurar la enseñanza; y en la categoría “futuro” expongo gracias a todos los hallazgos encontrados, algunos elementos para pensar de manera pertinente procesos de formación para los maestros de lenguaje del municipio.

Esas tres subcategorías: pasado, presente y futuro me permitieron por tanto, comprender a profundidad la incidencia que tiene la formación y actualización docente en la manera particular de como tres profesores configuran la enseñanza del lenguaje en secundaria. A continuación retomo a grandes rasgos los puntos nucleares que se desprendieron del análisis y que fueron presentados ampliamente en el capítulo anterior.

Un primer punto tiene que ver con el enfoque en la enseñanza del lenguaje bajo el cual se formaron los maestros participantes. Gracias a este trabajo investigativo se pudo determinar que la mirada privilegiada en su paso por la escuela, el bachillerato y la universidad fue una mirada gramatical, prescriptiva, normativa, estructural donde sólo se tomaba como objeto de estudio unos saberes lingüísticos sobre la lengua como sistema abstracto. Así de manera consciente o



Inconsciente el maestro teje una concepción muy marcada frente a la enseñanza del lenguaje: si en primaria la enseñanza de gramática, en bachillerato continuaron enseñándoles gramática y en la licenciatura profundizaron sobre dichos saberes lingüísticos, entonces la conclusión que se deriva de todos estos años de formación, es que el objeto de estudio del lenguaje son los conocimientos gramaticales.

Una segunda cuestión, está relacionada con la manera como la formación y la permanente actualización docente incide en la forma singular de configurar la enseñanza. Fue evidente en este trabajo como los maestros que se formaron desde un enfoque normativo prescriptivo y que no se han actualizado constantemente, reproducen este mismo enfoque en sus clases, exactamente tal como ellos lo vivieron en su época de estudiantes. En cambio, los maestros que estando en ejercicio han participado de diferentes eventos de actualización docente, han mostrado otras alternativas en la manera particular de materializar la enseñanza del lenguaje, de ahí lo vital que son los procesos de formación para transformar las prácticas de enseñanza.

Un tercer elemento es el referido a esos “modos” específicos de organizar la enseñanza. En el caso de los maestros que concebían el lenguaje desde una mirada gramatical, la enseñanza la configuraban a través de actividades aisladas y desarticuladas unas de otras, privilegiando una forma deductiva de transmitir los conocimientos a sus estudiantes. Entre tanto, los profesores que se inclinaban más por un enfoque sociocultural, el modo de configuración por el que optaban eran las secuencias didácticas y por una manera inductiva de lograr que los alumnos construyan sus propios aprendizajes.

Ahora bien, no solo en la manera de configurar la enseñanza incide las concepciones que el maestro tenga frente al área, también pesa otros asuntos, de los cuales esta investigación identificó dos. Uno de ellos son las presiones institucionales y nacionales para mejorar resultados de pruebas saber. De ahí que el docente incluya continuamente actividades de selección múltiple, la realización de simulacros, de leer solo para responder preguntas; reduciendo así la lectura a un mero entrenamiento, a una ejercitación mecánica de la comprensión. Y el segundo asunto que pesa en la manera de configurar la enseñanza y que esta investigación inicialmente no los había dimensionado, tiene que ver con los grupos a los cuales los docentes frecuentan o son miembros activos. Los docentes que pertenecen al nodo o a la red de lenguaje por ejemplo muestran una dinámica distinta, unas transformaciones importantes; pero no solo me refiero a los grupos académicos, en



iglesias cristianas. Este elemento de formación se reflejó en las lecturas seleccionadas para los estudiantes que van desde citas bíblicas, pasando por reflexiones religiosas, hasta llegar a lecturas de superación personal que reflejan la idea de moral cristiana.

Un cuarto punto que se deriva de este trabajo investigativo, son los elementos que aporta para pensar futuros procesos de formación y actualización docente en el municipio. Es que para que dicho proceso sea más significativo, se debe pensar en lo siguiente: que llene las expectativas de los maestros; que el orientador sea una persona idónea con experiencia docente; que no funcione tipo capacitación, sino a modo de formación con continuidad en el tiempo; que se cuente con total respaldo de la Secretaría de Educación Municipal y con los directivos de las instituciones; que se consolide verdaderas comunidades de aprendizaje o comunidades académicas que trabajen en red; que se establezcan mecanismos que garanticen espacios de socialización de experiencias significativas y lo aprendido en otros eventos de formación; y que se privilegie una formación y actualización docente desde una mirada sociocultural del lenguaje.

En este punto, ratifico mi compromiso con mis colegas docentes de lenguaje de Chigorodó y apoyándome en el participante III de esta investigación, para liderar la conformación y puesta en marcha de una red de trabajo, de una comunidad académica que piense la enseñanza del lenguaje para el municipio desde un enfoque social y cultural que se vean materializadas en propuestas de intervención que transformen nuestras prácticas.

Un quinto elemento que se posibilitó desde esta investigación, fue la reflexión sobre el quehacer del maestro de lenguaje. En primer lugar, el hecho de que los participantes hayan hecho ese ejercicio de recapitulación de su experiencia, de ese paso por la escuela y la universidad, les ayudó a darse cuenta, que muchísimo de lo que están haciendo en este momento fue lo que vivieron como estudiantes. De esta forma les quedó la inquietud que el enfoque bajo el cual se formaron no es la única opción, que existen otras posibilidades, otras maneras de configurar la enseñanza del lenguaje en la escuela.

Y en segundo lugar, es lo que quedó en mí. Esos tres maestros fueron mi espejo, ellos me reflejaron mi propio rostro. Ahondar con ellos en su paso por la escuela, la secundaria y la educación



UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA

superior, fue también reconstruir mi propio trayecto, ya que sus vivencias fueron también mis

Facultad de Educación
vivencias. En la práctica cotidiana era también verme a mí orientando esos mismos temas gramaticales sin cuestionarme. Ellos son el rostro de lo que he sido como maestra, especialmente antes de la maestría. Estos maestros participantes me permitieron analizarme, comprender lo que hago y por qué lo hago, pero sobre todo me ofrecieron herramientas para transformarme. Considero que después de este trabajo de maestría, como lo dice Larrosa (2006), algo me pasó, algo en mí cambió, no volveré a ser la mismo, dejé de ser la mismo, me hice otra de lo que era. Espero y aspiro que mis prácticas cotidianas sean un fiel testimonio de esas transformaciones en la mirada.

Además, querido lector, espero que las reflexiones que acá se presentan, hayan tocado sus fibras y así como a mí logró transformarme, deseo que este trabajo le haya dado herramientas para reinventarse cada día.

Finalmente, no queda sino dejar el camino abierto a otras investigaciones. Este trabajo fue el intento de mostrar la incidencia de la formación y actualización docente en la configuración de la enseñanza del lenguaje en secundaria. Por tanto son fundamentales y pertinentes otros proyectos que se pregunten por dichos alcances en otros niveles como la educación media o en la básica primaria. Igualmente sería interesante comprender cómo repercute dicha formación en la configuración de la enseñanza en sectores como el rural y el privado. Todo este tipo de reflexiones son fundamentales en tanto, ayudan a teorizar sobre la práctica, de tal manera que permitan a nosotros los maestros redimensionar muchas de ellas.

UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA

1 8 0 3



Facultad de Educación

- Bombini, G. (2006). *Reinventar la Enseñanza de la Lengua y la Literatura*. Buenos Aires: Libros del Zorzal.
- Camps, A. (1995). *Textos de didáctica de la lengua y de la literatura*. N° 5. Barcelona: Graó.
- Cassany, D. (1995). *La cocina de la escritura*. Barcelona: Anagrama.
- Castaño, A. (2014). *Prácticas la escritura en el aula: orientaciones didácticas para docentes*. Bogotá: Ministerio de Educación Nacional: Serie Río de letras.
- Departamento Administrativo Nacional de Estadística. (2005). Recuperado en: <http://www.dane.gov.co/>
- Ferreiro, E. (1994) "Diversidad y proceso de alfabetización: de la celebración a la toma de conciencia." *Lectura y vida*, año 15, n° 3, p. 5-14.
- Jurado, F. (1999). *Investigación, escritura y educación: el lenguaje y la literatura en la transformación de la escuela*. Santafé de Bogotá: Editorial Red.
- Kalman, J. (2003). "El acceso a la cultura escrita: la participación social y la apropiación de conocimientos en eventos cotidianos de lectura y escritura". *Consejo Mexicano de Investigación Educativa*, p. 37-63.
- 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: FCE.
- Litwin, E. (1997). *Las configuraciones didácticas: Una nueva agenda para la enseñanza superior*. Buenos Aires: Paidós.



Mejía, L. (2007). “La formación de maestros en el desarrollo de competencias para el área de lenguaje”. En: *Redlecturas N° 2 Un espacio para la escritura y el diálogo razonado*. Medellín: Impresos Begón Ltda.

Ministerio de educación Nacional (2015a). *Derechos básicos de Aprendizaje*. Bogotá: MEN

Ministerio de Educación Nacional (2015b). Decreto 2450. Bogotá: MEN

Ministerio de educación Nacional de Chile. (2014). Estrategias de Estudio de clase Serie Aulas Abiertas. Recuperado en <http://www.educarchile.cl/ech/pro/app/detalle?ID=198091>

Ministerio de Educación Nacional. (1998). *Lineamientos Curriculares de Lengua Castellana*. Bogotá: Magisterio

Ministerio de Educación Nacional. (2006). *Estándares Básicos de Competencias en Lenguaje*. Bogotá: MEN.

Ministerio de Educación Nacional. (2012). Programa Todos a Aprender. Recuperado en: <http://www.mineducacion.gov.co/1621/w3-propertyvalue-48336.html>

Ministerio de Educación Nacional. (2013). *Sistema Colombiano de Formación de Educadores y Lineamientos de Política*. Bogotá: MEN.

Múnica, M. (2013). *De travesías y otros puertos: la formación docente en las regiones del lenguaje*. Medellín: Facultad de Educación, Universidad de Antioquia.

Nodo de lenguaje de Antioquia. (2016). Recuperado en: <http://ayura.udea.edu.co/nodoantioquia/>

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, p. 1-43.



UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA

Red colombiana para la transformación docente (2016). Recuperado en:

<https://www.redlenguaje.com/>

Red de lenguaje de Antioquia. (2016). Recuperado en: <http://mp.antioquiatic.edu.co/redes-antioquia-digital/red-de-lenguaje.html>

Rodríguez, G. (2009). *Seis propuestas didácticas Investigación Acción y formación docente en lengua*. Cali: Instituto de Educación y Pedagogía.

Sánchez, C. (2014). *Prácticas de lectura en el aula: orientaciones didácticas para docentes*. Bogotá: Ministerio de Educación Nacional: Serie Río de letras.

Shulman, L. (2005). "Conocimiento y enseñanza: fundamentos de la nueva reforma". En: Revista Profesorado: curriculum y formación

Torres, R. (1995). Nuevo rol docente: ¿qué modelo de formación, para qué modelo educativo? En *Aprender para el futuro: Nuevo marco de la tarea docente*. Madrid: Fundación Santillana.

Vásquez, F. (2004). "El quijote pasa al tablero: algunas consideraciones sobre la enseñanza de la literatura". En: *Nodo de Lenguaje de Antioquia*. Medellín: Secretaría de Educación Departamental y Universidad de Antioquia

Zavala, V. (2008). "La literacidad o lo que la gente hace con la lectura y la escritura". Publicado en *Textos de Didáctica de la Lengua y la Literatura*, No 47. Barcelona: Paidós, p. 71-79.

UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA

1 8 0 3



**UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA**

Facultad de Educación



**UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA**

1 8 0 3



**UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA**

Facultad de Educación



**UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA**

1 8 0 3