



UNIVERSIDAD METROPOLITANA DE EDUCACIÓN

CIENCIA Y TECNOLOGÍA

Decreto Ejecutivo 575 del 21 de julio de 2004

Acreditada mediante Resolución N°15 del 31 de octubre de 2012

Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación

Doctorado en Ciencias de la Educación

Representaciones Discursivas de las Prácticas de Enseñanza de Escritura en Docentes de Lengua

Castellana de Básica Secundaria

Trabajo presentado para optar al grado de Doctora en Ciencias de la Educación

Autora: Liana Álvarez Cantero

Director: Dr. Marco Antonio Alarcón Silva

Panamá, octubre de 2023

Dedicatoria

A Dios, por cada una de sus bendiciones y por permitirme alcanzar este logro profesional.

A mi familia, por acompañarme en este camino y brindarme su comprensión y apoyo incondicional, en especial, a mi esposo y a mis hijos.

Fueron mi pilar y mi fuerza en los momentos más duros.

Agradecimientos

A mi Director de tesis, Dr. Marco Antonio Alarcón Silva, por su gran profesionalismo, calidez humana y meritoria orientación en todas las etapas de este proceso investigativo.

A la Universidad Metropolitana de Educación, Ciencia y Tecnología- UMECIT y todo su cuerpo de docentes y administrativos, quienes me orientaron y apoyaron en este importante proceso de cualificación profesional.

A los docentes participantes de este estudio, por su tiempo y disponibilidad. Sus experiencias sobre las prácticas de enseñanza de la escritura son de gran valía para esta investigación.

A mis colegas y amigos José Antonio, Luis Alfredo, Ronal y Alina por su valioso acompañamiento en este proceso educativo.

Resumen

Este estudio atendió al propósito de comprender las prácticas de enseñanza de la escritura de los docentes de Lengua Castellana de básica secundaria, desde el análisis de sus representaciones discursivas. Se inició con una rigurosa pesquisa sobre el tema y, posteriormente, se fundamentó desde los aspectos teóricos, conceptuales y legales. Siguiendo un enfoque cualitativo y el paradigma fenomenológico, se diseñó un estudio de caso, por medio del cual se logró una descripción profunda del fenómeno, desde el análisis de contenido de los discursos. Para la recolección de información se recurrió a entrevistas semiestructuradas. Asimismo, se utilizó ATLAS.ti. como herramienta tecnológica de análisis de datos. Los resultados revelaron, desde la mirada de los docentes participantes, que sus prácticas pedagógicas son guiadas por las experiencias vividas en la formación escolar y no por elementos teóricos y didácticos, aprendidos en la formación profesional, lo cual señala la existencia de prácticas de enseñanza reproductivas y descontextualizadas en el sistema educativo actual. Por otra parte, se evidencia en dos de los docentes entrevistados vacíos teóricos sobre los modelos y enfoques de enseñanza de la escritura y poca apropiación de los referentes curriculares, reflejándose esta falencia en la conceptualización básica que tienen sobre la escritura como medio de comunicación y en la implementación de un enfoque basado en la gramática. Los otros dos maestros conciben la enseñanza desde su función social y epistémica, por tanto, emplean el modelo curricular semántico comunicativo, sugerido en los lineamientos curriculares. A partir de estos hallazgos se devela la necesidad de propiciar programas formativos para los docentes en servicio, de tal manera que se logre un balance entre los aspectos teóricos y prácticos de la enseñanza de la escritura y se movilicen o transformen las enseñanzas tradicionales arraigadas en el pensamiento y la actuación de los maestros.

Palabras clave: prácticas de enseñanza, escritura, docentes.

Abstract

This study served the purpose of understanding the teaching practices of writing of Spanish language teachers in secondary schools, from the analysis of their discursive representations. It began with a rigorous investigation on the subject and, later, it was based on theoretical, conceptual and legal aspects. Following a qualitative approach and the phenomenological paradigm, a case study was designed, through which a deep description of the phenomenon was released, from the content analysis of the discourses. For the collection of information, semi-structured interviews were used. Likewise, ATLAS.ti were used as the data analysis tool. The results revealed, from the point of view of the participating teachers, that their pedagogical practices are guided by the experiences lived in school training and not by theoretical and didactic elements learned in professional training, which indicates the existence of reproductive and decontextualized teaching practices in the current educational system. On the other hand, theoretical gaps on the models and approaches to teaching writing and little appropriation of the curricular referents were evidenced in two of the teachers interviewed, reflecting this flaw in the basic conceptualization they have about writing as a means of communication and in implementing a grammar-based approach. The other two teachers conceive of teaching from its social and epistemic function; therefore, they used the communicative semantic curricular model, suggested in the curricular guidelines. Based on these findings, it was revealed the need to promote training programs for teachers in service where a balance between the theoretical and practical aspects of the teaching of writing can be achieved and the traditional teachings rooted in the teachers' thoughts and acts can be mobilized or transformed.

Keywords: teaching practices, writing, teachers.

Índice General

Dedicatoria.....	2
Agradecimientos	3
Resumen.....	4
Abstract.....	5
Índice General.....	6
Lista de Tablas	10
Lista de Figuras.....	11
Lista de Anexos	12
Introducción	13
Capítulo I. Contextualización de la Problemática	16
1.1. Descripción de la Problemática	16
1.2. Formulación de la Pregunta de Investigación.....	28
1.3. Propósitos	28
1.3.1. <i>Propósito General</i>	28
1.3.2. <i>Propósitos Específicos</i>	28
1.4. Justificación y Alcance.....	29
Capítulo II. Fundamentación Teórica de la Investigación	33
2.1. Antecedentes Históricos.....	33
2.2. Antecedentes Investigativos.....	41
2.3. Bases Teóricas y Legales	58
2.3.1. <i>Bases Teóricas</i>	58
2.3.1.1. Precisiones Teóricas sobre la Escritura.....	58
2.3.1.2. Teorías y Enfoques de Enseñanza de la Escritura.	63
2.3.1.3. Implicaciones Didácticas de la Enseñanza de la Escritura.	74
2.3.1.4. Práctica Docente de la Enseñanza de la Escritura	80
2.3.1.5. Formación Docente en el Área de Lengua Castellana	86
2.3.1.6. Currículo de Lenguaje.....	93

2.3.1.7. Representaciones Discursivas	98
2.3.2. <i>Bases Legales</i>	102
2.4. Conceptos Definidores y Sensibilizadores	111
2.5. Categorización.....	115
Capítulo III. Aspectos Metodológicos de la Investigación.....	116
3.1. Modelo Epistémico y Método de Investigación.....	116
3.2. Tipo de Investigación	120
3.3. Diseño de la Investigación	121
3.4. Unidades de Estudio y Sujetos de la Investigación.....	125
3.4.1. <i>Descripción del Escenario de Investigación</i>	125
3.4.2. <i>Descripción de los Informantes Clave</i>	126
3.4.3. <i>Criterios de Inclusión de los Informantes Clave</i>	127
3.4.4. <i>Criterios de Exclusión de los Informantes Clave</i>	129
3.5. Procedimiento para la Recolección de Datos	130
3.5.1. <i>Método de Recolección de Datos</i>	130
3.5.2. <i>Técnica de Recolección de Datos</i>	131
3.5.3. <i>Diseño y Descripción del Instrumento</i>	131
3.5.4. <i>Validez del Instrumento de Investigación</i>	138
3.5.5. <i>Aspectos Éticos de la Investigación</i>	139
3.5.6. <i>Fiabilidad del Instrumento</i>	140
3.6. Consideraciones Éticas.....	140
3.6.1. <i>Criterios de Confidencialidad</i>	140
3.6.2. <i>Descripción de la Obtención del Consentimiento Informado</i>	141
3.6.3. <i>Riesgos y Beneficios Conocidos y Potenciales</i>	142
3.7. Proceso de Presentación de los Datos	142
Capítulo IV. Análisis e Interpretación de los Resultados o Hallazgos	144
4.1. Técnica de Análisis de Datos o Hallazgos	144
4.2. Proceso de Triangulación de los Hallazgos.....	146
4.2.1. <i>Primera Categoría: Formación y Experiencia Docente</i>	148
4.2.1.1. Subcategoría: Formación Escolar.	148
4.2.1.2. Subcategoría: Formación Profesional	153

4.2.1.3. Subcategoría: Formación en Servicio	159
4.2.1.4. Subcategoría: Experiencia Docente	159
4.2.2. <i>Segunda Categoría: Práctica de Enseñanza de la Escritura</i>	161
4.2.2.1. Subcategoría: Planeación de la Práctica de Enseñanza de la Escritura	161
4.2.2.2. Subcategoría: Ejecución de la Práctica de Enseñanza de la Escritura	166
4.2.2.3. Subcategoría: Evaluación de la Escritura	175
4.2.3. <i>Tercera Categoría: Teorías, Modelos y Enfoques de Enseñanza de la Escritura</i>	182
4.2.3.1. Subcategoría: Teorías que Orientan la Práctica de Enseñanza de la Escritura ..	182
4.2.3.2. Subcategoría: Modelos y Enfoques para la Enseñanza de la Escritura	184
4.2.4. <i>Cuarta Categoría: Relación de las Prácticas de Enseñanza de la Escritura con las Políticas Educativas</i>	186
4.2.4.1. Subcategoría: Conceptualización e Integración de los Referentes Curriculares del Área de Lengua Castellana	186
4.2.4.2. Subcategoría: Posición del Docente Frente a las Políticas Educativas.....	190
4.3. <i>Contrastación y Teorización</i>	195
4.3.1. <i>Primera Categoría: Formación y Experiencia Docente</i>	195
4.3.1.1. Subcategoría: Formación Escolar	196
4.3.1.2. Subcategoría: Formación Profesional	199
4.3.1.3. Subcategoría: Formación en Servicio	210
4.3.1.4. Subcategoría: Experiencia Docente	214
4.3.2. <i>Segunda Categoría: Práctica de Enseñanza de la Escritura</i>	218
4.3.2.1. Subcategoría: Planeación de la Práctica de Enseñanza de la Escritura	219
4.3.2.2. Subcategoría: Ejecución de la Práctica de Enseñanza de la Escritura	228

4.3.2.3. Subcategoría: Evaluación de la Escritura	242
4.3.3. Tercera Categoría: Teorías, Modelos y Enfoques de Enseñanza de la Escritura.....	250
4.3.3.1. Subcategoría: Teorías de Enseñanza de la Escritura que Orientan la Práctica Docente	252
4.3.3.2. Subcategoría: Modelos y Enfoques de Enseñanza de la Escritura	258
4.3.4. Cuarta Categoría: Relación de las Prácticas de Enseñanza de la Escritura con las Políticas Educativas.....	262
4.3.4.1. Subcategoría: Conceptualización e Integración de los Referentes Curriculares del Área de Lengua Castellana a las Prácticas de Enseñanza de la Escritura.....	263
4.3.4.2. Subcategoría: Posición del Docente Frente a las Políticas Educativas.....	269
Capítulo V. Construcción Teórica – Argumentativa	277
Conclusiones.....	299
Recomendaciones	306
Referencias.....	309
Anexos	344

Lista de Tablas

Tabla 1. Antecedentes investigativos.....	43
Tabla 2. Conceptos definidores y sensibilizadores.....	112
Tabla 3. Categorización.....	115
Tabla 4. Descripción de los informantes clave.....	126
Tabla 5. Descripción del instrumento.....	133
Tabla 6. Caracterización de la formación profesional de los docentes de Lengua Castellana ...	154

Lista de Figuras

Figura 1. Etapas de la investigación	123
Figura 2. Categorías y subcategorías de análisis	147
Figura 3. Red semántica de análisis hermenéutico: Categoría formación y experiencia docente	196
Figura 4. Red semántica de análisis hermenéutico de la segunda categoría: Práctica de la enseñanza de la escritura	219
Figura 5. Red semántica de análisis hermenéutico de la tercera categoría: Teorías de enseñanza de la escritura que orientan la práctica docente	252
Figura 6. Red semántica de análisis hermenéutico de la cuarta categoría: Relación de las prácticas de enseñanza de la escritura con las políticas educativas	263
Figura 7. Representaciones discursivas de los docentes de Lengua Castellana con relación a su formación y experiencia.....	279
Figura 8. Representaciones discursivas de los docentes sobre sus prácticas de enseñanza de la escritura.....	285
Figura 9. Representaciones discursivas de los docentes sobre las teorías modelos y enfoques que orientan las prácticas de enseñanza de la escritura	292
Figura 10. Representaciones discursivas de los docentes sobre la relación entre las políticas educativas y las prácticas de enseñanza de la escritura.	295

Lista de Anexos

Anexo A. Pauta de validación del instrumento.....	344
Anexo B. Consentimiento informado para docentes- Entrevista semiestructurada.....	356
Anexo C. Consentimiento informado para docentes- Grupo focal.....	358
Anexo D. Entrevista a docente de Lengua Castellana D1	360
Anexo E. Entrevista a docente de Lengua Castellana D2.....	376
Anexo F. Entrevista a docente de Lengua Castellana D3.....	388
Anexo G. Entrevista a Docente de Lengua Castellana D4	401

Introducción

La presente investigación, denominada Representaciones discursivas de las prácticas de enseñanza de escritura en docentes de Lengua Castellana de básica secundaria, fue desarrollada en el marco del proceso de formación doctoral en Ciencias de la Educación, con énfasis en Investigación, Formulación y Evaluación de Proyectos Educativos, adscrito a la Universidad Metropolitana de Educación, Ciencia y Tecnología – UMECIT, en el área Docencia y Currículo de la Línea de Investigación Educación y Sociedad. Este estudio tiene como propósito general comprender las prácticas de enseñanza de la escritura de los docentes de Lengua Castellana, desde el análisis de sus representaciones discursivas.

La escritura y sus procesos de enseñanza en los distintos ciclos del sistema escolar constituye un tema de interés actual. Su importancia radica en la necesidad de lograr destacados niveles de alfabetización en los individuos y potenciar el uso de las competencias comunicativas para su desarrollo cognitivo y social. En este sentido, la escritura se considera un elemento fundamental de la educación, que determina la calidad de los sistemas educativos y cumple un papel primordial en todos los procesos educativos, debido a que permite la construcción y expresión de las identidades de cada sujeto, promueve los intercambios sociales y facilita los procesos de elaboración de conocimientos.

Teniendo en cuenta la relevancia de la escritura como proceso, desde hace varias décadas, su enseñanza se ha configurado como objeto de estudio en diferentes contextos investigativos. No obstante, a pesar de los esfuerzos de los investigadores por descifrar lo que pasa en el aula de clases y determinar los factores que influyen en los bajos desempeños escriturales que presentan los estudiantes, existe un vacío investigativo con relación a la comprensión de la práctica docente desde la voz de sus propios actores en la educación básica secundaria. En este orden de ideas, la

pretensión de este estudio es la comprensión detallada y profunda de las prácticas de enseñanza de la escritura en este nivel educativo, desde las representaciones discursivas de los docentes de Lengua Castellana, que proporcione información fundamental para generar elementos teóricos, didácticos y metodológicos que permitan contrarrestar las prácticas reproductivas de enseñanza, predominantes en el actual sistema educativo. Es importante destacar que no se pretende hacer un juicio sobre las prácticas pedagógicas de los docentes, sino más bien entenderlas desde la interpretación que ellos mismos hacen de estas y desde los factores sociales, culturales y políticos que confluyen en este proceso.

En virtud de lo antes expuesto, la presente investigación se desarrolla en cinco capítulos:

Capítulo I. Este apartado contiene la contextualización de la problemática, en la cual se delimita el tema y se realiza la descripción del problema de investigación desde sus factores sociales, culturales y políticos. Se plantean los propósitos y la pregunta de investigación y, por último, se presenta la justificación y el alcance de la investigación.

Capítulo II. En esta sección se explicitan los fundamentos teóricos, investigativos y legales que describen el problema de las prácticas docentes de enseñanza de la escritura, considerando los constituyentes políticos, sociales y culturales que han influido en su configuración. Asimismo, se citan antecedentes de orden internacional y nacional, los cuales se relacionan con las categorías de análisis de esta investigación y contribuyen a la discusión de resultados.

Capítulo III. En esta parte se fundamenta el marco metodológico de la investigación, determinando la naturaleza del estudio y el método a seguir. De igual forma, se describen las técnicas e instrumentos de recolección de la información y se establecen los criterios de selección de los informantes clave, los criterios de confidencialidad y validez de la información, así como las fases de la investigación que orientan la ruta metodológica para alcanzar los propósitos

investigativos. La formulación de este marco brinda los elementos necesarios para, posteriormente, hacer un análisis profundo de los supuestos del estudio y las categorías sensibilizadoras de la investigación.

Capítulo IV. Este segmento contiene el proceso de análisis de la información recolectada sobre las prácticas de enseñanza de los docentes de Lengua Castellana y su respectiva triangulación; proceso en el cual se presentan las categorías de análisis con su respectiva interpretación hermenéutica, contrastación teórica y vinculación con otros antecedentes investigativos y el grupo focal.

Capítulo V. Este apartado corresponde a la construcción teórica- argumentativa de las prácticas de enseñanza del profesorado de Lengua Castellana de básica secundaria. Se aportan elementos teóricos, producto de los hallazgos de este estudio en torno a la enseñanza de la escritura, a partir de las categorías y subcategorías de esta investigación. Estos referentes teóricos pretenden servir de lineamientos para orientar y fundamentar los procesos formativos de los docentes de Lengua Castellana y las políticas educativas que orientan el área, con el objetivo de atacar los vacíos conceptuales disciplinares, pedagógicos y didácticos que develó la descripción de sus prácticas de enseñanza, desde el análisis de sus representaciones discursivas.

Finalmente, se presentan las conclusiones y recomendaciones del estudio, articuladas para dar cumplimiento a los propósitos de la investigación y, a su vez, dar respuesta a la pregunta que dirigió el estudio. Además, se plantean algunas proyecciones para futuras investigaciones, interesadas en seguir aportando elementos teóricos clave sobre esta importante temática.

Capítulo I. Contextualización de la Problemática

En este capítulo se presenta un marco general del problema de investigación, en el que se describe de manera amplia y concreta el fenómeno objeto de estudio, ubicándolo en un contexto específico. Asimismo, se formulan la pregunta, los propósitos, la justificación y el alcance del estudio, los cuales orientan el accionar investigativo y permiten comprender de manera profunda la naturaleza del problema con el fin de incrementar el conocimiento acerca del asunto estudiado.

1.1. Descripción de la Problemática

La presente investigación se enmarca en el campo de la educación, entendida esta como un proceso de formación integral, de carácter permanente y continuo, en el que se fomenta la adquisición, potenciación y socialización de competencias y habilidades en los seres humanos para el mejoramiento de la sociedad (Delors, 1996). En el marco de este desarrollo, la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) y el Ministerio de Educación Nacional de Colombia (MEN) plantean el desarrollo de programas de alfabetización, en los que la adquisición y el afianzamiento de la escritura constituye un pilar básico de la educación y un indicador de calidad de los sistemas educativos, de tal forma que la eficacia de dichos sistemas es medible, entre otros factores, por los niveles de alfabetismo que logren los individuos a lo largo de toda su vida y por factores asociados al uso de las competencias comunicativas para potenciar su desarrollo personal, profesional y social (MEN, 2015; UNESCO, 2019).

En este sentido, la escritura cumple un papel relevante en los procesos educativos, pues además de su función comunicativa, constituye un medio de acción social (Hyland, 2016) y una herramienta de instrucción y aprendizaje, que permite la construcción y expresión de la propia

identidad (Cassany, 2006; Giraldo, 2015), por tanto, implica un proceso cognitivo y social que exige un alto nivel de dominio (Carlino, 2003).

Desde hace varias décadas, la escritura empezó a configurarse como objeto de estudio de investigaciones en distintos campos disciplinares, debido a su importancia en los procesos educativos. En la década de los setenta, las investigaciones se centraron en establecer la incidencia de la práctica docente en el rendimiento escolar de los estudiantes, desde una mirada cuantitativa (Hernández, 2012). Esta tendencia investigativa fue reiteradamente criticada por la irrelevancia y poca aplicabilidad de sus postulados (Pérez Gómez, 1989), así como por su preferencia en lo observable, dejando de lado factores implícitos en los procesos educativos.

Estas críticas originaron una línea investigativa, en la década de los ochenta, que se fundamentaba en entender los procesos de pensamiento del docente durante el ejercicio de su actividad profesional (Clark y Peterson, 1986; Marcelo, 1987). Desde esta perspectiva, se le da valor a la reflexión educativa y a la concepción docente sobre los procesos de enseñanza (Shalvenson y Stern, 1981). Como producto de investigaciones realizadas desde diferentes disciplinas, el objeto de enseñanza en el proceso de escritura cambió y sus prácticas sociales empezaron a ser vinculadas en la escuela como ejes centrales del programa escolar (Lerner, 2001), por lo que la práctica de enseñanza de la escritura pasó a verse influenciada por las representaciones presentes en el discurso y en la acción de los maestros.

Consecuentemente, a partir de los años noventa, se realizan estudios para analizar el pensamiento y el sentido que los docentes le asignan a las prácticas desarrolladas en la escuela, delimitadas en un contexto cultural, histórico, político y social (Serrano, 2010), para entender su complejidad y naturaleza (Jackson, 2001), ya que la actuación del maestro es condicionada por su pensamiento, dicha acción se corresponde con una construcción subjetiva de la realidad (Gimeno

Sacristán y Pérez Gómez, 1996). De este modo, la comprensión de la complejidad de las prácticas educativas implica indagar los procesos mentales, las representaciones, los contenidos, los métodos y los sentidos que los docentes le atribuyen a la realidad que los rodea.

Actualmente, los marcos de referencia de los estudios sobre la práctica de enseñanza de la escritura destacan la vida cotidiana del aula y la construcción social de la realidad (Cuevas y Mireles, 2016). Sus objetivos se centran en develar el pensamiento y la actuación de los maestros en un contexto social determinado a partir de sus concepciones (Bohórquez, 2016; Calle Álvarez, 2019; Duque y Ramírez, 2014; Galán Gómez et al., 2020; Iparraguirre y Sheuer, 2016; Silva et al., 2016), representaciones sociales (Espinosa, 2018; Reyes, 2018; Serpa, 2017), enfoques didácticos (Saleme, 2018) y la relación que establecen entre la enseñanza de la escritura y el desarrollo de competencias ciudadanas en los estudiantes (Varela, 2021).

Las investigaciones realizadas en Latinoamérica analizan las prácticas de enseñanza de la escritura, especialmente en la educación superior (Franco, 2021; González Rodríguez, 2018; Hernández et al., 2021; Romero y Álvarez, 2019; Salazar Silva, 2023; Serpa, 2021) y en la etapa formativa del docente (Boillos y Rodríguez, 2022; Herrada y Herrada, 2019; Molina, 2018), existiendo un menor número de trabajos que tienen en cuenta la comprensión de los procesos de enseñanza que realizan los docentes ya insertos con un tiempo considerable en el sistema educativo. Los resultados exponen una serie de problemáticas y necesidades; por un lado, el análisis de las prácticas docentes de enseñanza de la escritura señala que no se puede hablar de una conceptualización homogénea de escritura en la escuela, sin embargo, corresponde la consideración de la escritura como una herramienta para evaluar conocimientos (Rotstein y BOLLASINA, 2010); y por otra parte, se determina una concepción del lenguaje que limita a los estudiantes a escribir de una forma mecanizada (Araya, 2006; Reyes et al., 2013), motivados

principalmente por la calificación y alejados de la producción de textos que respondan a situaciones comunicativas reales (Silva et al., 2016).

En el contexto educativo colombiano, la enseñanza de la escritura en la escuela se vincula de manera exclusiva a la asignatura de Lengua Castellana (Fundación Compartir, 2015). Por medio de ella se pretende desarrollar competencias comunicativas en los estudiantes que les permitan desenvolverse en su quehacer académico (Calle Álvarez, 2019). Sin embargo, algunas investigaciones resaltan la prevalencia de metodologías tradicionales desde un enfoque prescriptivo (Galán Gómez et al., 2020) y de significaciones sobre la escritura que impiden el óptimo desarrollo de los programas curriculares, pues el peso de la tradición teórico-metodológica de las prácticas docentes afecta su abordaje desde una perspectiva comunicativa y funcional (Murillo et al., 2018). Asimismo, los diseños de los planes de clases manifiestan referentes estandarizados (Zubiría, 2019), que no consideran los enfoques actuales, desde los cuales se están asumiendo las acciones comunicativas o los fenómenos del lenguaje (Saleme, 2018).

Estos resultados revelan la necesidad de seguir realizando estudios que permitan comprender las prácticas pedagógicas de la enseñanza de la escritura y las representaciones que los docentes hacen de las mismas (Cuevas y Mireles, 2016). Comprender dichas representaciones resulta pertinente en la tarea de hacer perceptibles las subjetividades de los maestros, a través de sus representaciones discursivas, pues la pluralidad que confluye en la escuela demanda análisis y comprensión para lograr el progreso social (Perera, 2003). En consecuencia, estudiar, analizar y reflexionar acerca de las representaciones de los docentes se convierte en un tema de discusión y prospección (Arias y Moya, 2015).

En cuanto al desarrollo de estudios teóricos sobre las representaciones de los docentes existe una variedad de textos y de autores que dan cuenta de sus inicios, características y procesos

de construcción (Abric, 2001; Jodelet, 1989; Moscovici, 1979; Vasilachis, 2007). No obstante, en el caso de investigaciones empíricas la bibliografía no es tan extensa (Gutiérrez, 2019) y muchos de los trabajos existentes presentan confusiones conceptuales e inconsistencias tanto metodológicas como investigativas (Cuevas y Mireles, 2016). Si bien es cierto que estas investigaciones ofrecen un importante marco teórico y metodológico para identificar las representaciones de los docentes con relación a la escritura, estos se centran en el enfoque cognitivo (Restrepo, 2013), el cual impide dar cuenta de los significados y sentidos de las representaciones, al centrarse esencialmente en aspectos formales de su estructura.

Teniendo en cuenta lo anterior, esta investigación considera fundamental abordar las representaciones desde un enfoque fenomenológico; desde la perspectiva de los actores, desde sus sentidos, significados, experiencias, conocimientos y a través de sus producciones discursivas, en relación con sus interacciones sociales. En otras palabras, estudiar el proceso de interpretación que los sujetos hacen de su propia realidad y descifrar el modo en que le asignan significado a las cosas para comprender en profundidad las características de la construcción de sus representaciones (Vasilachis, 2007).

Esta apuesta epistemológica privilegia la perspectiva de quien está siendo conocido, en este caso, la de los maestros, al considerar sus trayectorias, sus anhelos y la significación que otorgan a sus prácticas. Por otro lado, permite examinar lingüísticamente los recursos y estrategias que emplean en su discurso sobre sus prácticas pedagógicas para “imponer, sostener, justificar, proponer un determinado modelo interpretativo de la realidad social” (Vasilachis, 2007, p. 152). En consecuencia, además de analizar los discursos en sus formas lingüísticas, se pretende determinar para qué se les selecciona en relación con el tipo de sociedad que se promueve, puesto

que los individuos defienden opiniones o explican fenómenos por medio del lenguaje, en función de ciertas representaciones, previas al comportamiento verbal (Gutiérrez, 2019).

El estudio de las representaciones de los docentes sobre su práctica de enseñanza de la escritura implica analizar la organización argumentativa y semántica del discurso (Grize et al., 1987), pues las representaciones no se expresan ni se observan directamente, sino que deben ser captadas a partir de los comportamientos verbales en los discursos. El discurso es un instrumento de la vida social que permite reflejar la realidad (Santander, 2011); su análisis facilita la comprensión de las configuraciones que las personas hacen de ella y las relaciones que se establecen en la sociedad misma. Desde esta mirada crítica, Martínez (2017) plantea que el discurso permite descifrar lo que se esconde detrás de cada interacción comunicativa. Dicho de otra forma, el discurso establece una relación clara y directa entre texto y contexto, lo cual posibilita conocer mejor la realidad social en la que este se circunscribe.

Otro aspecto importante para estudiar las representaciones discursivas es que, además de permitir el acercamiento a las visiones de mundo que las personas o grupos tienen, a través de ellas se pueden reconocer los modos y métodos de constitución del pensamiento social (Santander, 2011), por medio del cual las personas construyen la realidad social. El análisis del contenido del discurso permite comprender la aceptación de ciertas teorías y las configuraciones que los sujetos hacen de ellas (Vergara, 2008). En consideración a lo anterior, a través del análisis de las representaciones discursivas de los docentes se puede identificar los enfoques o modelos de escritura que utilizan en sus prácticas pedagógicas y la interpretación que le dan a los mismos. En este sentido, no se pretende hacer un juicio a los docentes sobre la coherencia entre el discurso y la praxis en el aula de clases; más bien, el propósito es comprender sus prácticas pedagógicas de

enseñanza de la escritura desde los sentidos que ellos mismos le asignan para fomentar un modelo de sociedad determinado.

La comprensión de las representaciones discursivas de los docentes facilita la interpretación de las actuaciones sociales y las relaciones que las personas mantienen con el mundo y con los otros. Las representaciones se manifiestan en las prácticas discursivas, desde su función simbólica para categorizar el mundo, razón por la cual es posible el abordaje de las nociones y experiencias que orientan la vida de los sujetos (Vergara, 2008). Entonces, conocer con mayor profundidad la práctica docente desde sus discursos brindará herramientas necesarias para proponer lineamientos claros que permitan mejorar dicho proceso y, por ende, la calidad educativa, de modo que se contribuya a la transformación social, pues a través de la escritura los individuos pueden participar activamente en la academia y mejorar sus condiciones de vida.

En este punto, también es importante señalar que, en el campo de la educación, la teoría de las representaciones ha encontrado un terreno productivo, ya que permite observar la interacción de los discursos en los diferentes niveles del sistema escolar, entre ellos, el nivel político, en el cual Jodelet (2011) considera que se definen las políticas, metas, modalidades y organización jerárquica de los sistemas educativos. Por ello, analizar el discurso constituye un campo promisorio para la investigación educativa, en cuanto facilita la comprensión de las relaciones entre lenguaje y políticas educativas, entre prácticas docentes y discursos enmarcados en instituciones educativas de diferentes niveles y su vínculo con el sistema económico (Moreno, 2016). De igual modo, permite analizar críticamente cómo las políticas educativas se adecúan a las decisiones de las administraciones educativas y cómo se configuran las visiones del mundo que los maestros tienen para tomar posturas ante estas políticas educativas (Gutiérrez, 2019). Desde esta perspectiva, el análisis de las representaciones discursivas de los docentes permite establecer la relación de sus

prácticas de enseñanza con las políticas de alfabetización como indicador de la calidad educativa, instauradas por organismos que direccionan los sistemas educativos a nivel mundial; y con el modelo curricular prescrito para la enseñanza de la escritura en Colombia, con el fin de analizar si la posición de este actor escolar es hegemónica o contra hegemónica (Caruth y Caruth, 2013; Flamholtz y Randle, 2008), en el marco de la justicia educativa (Rawls, 1971; Massini, 2004).

En el ámbito internacional, la UNESCO (2019) ha establecido lineamientos con relación a la enseñanza de la escritura y las competencias que los estudiantes deben alcanzar para su inserción en el mundo laboral, una vez concluyan su formación escolar. Dichas políticas giran en torno a la difusión de prácticas idóneas de promoción de la alfabetización desde una perspectiva de aprendizaje para toda la vida, igualdad de género e inclusión. En estas políticas educativas internacionales es posible identificar una conceptualización de alfabetización, mediada por la globalidad del conocimiento y las tecnologías, que propende al desarrollo de la capacidad de comunicarse en diferentes contextos. Más allá de los conocimientos y competencias de índole cognitiva, se pretende una educación que facilite la comprensión y la solución de los problemas mundiales emergentes y que permita la construcción de valores, actitudes y competencias sociales en los estudiantes en favor de la cooperación internacional y la transformación social.

Por su parte, en Colombia, el Ministerio de Educación ha definido una serie de lineamientos, proyectos, leyes y decretos con relación a las prácticas de enseñanza y aprendizaje de la escritura, direccionadas por la Constitución Política, como carta magna del país y la Ley General de Educación, como estatuto regulador del proceso educativo, para atender la necesidad de orientar y proporcionar criterios nacionales que permitan la aproximación a estándares de calidad elevados. Por consiguiente, estos documentos se presentan como orientaciones

epistemológicas y pedagógicas que invitan al análisis y al acercamiento a los planteamientos teóricos y pedagógicos que sustentan la práctica educativa.

En el área de Lengua Castellana se plantea un modelo curricular orientado hacia procesos y competencias, el cual redimensiona el papel de los contenidos dentro de las prácticas curriculares y se transforma en núcleos a través de los cuales se privilegia el desarrollo de las competencias, habilidades y procesos como orientadores del currículo (MEN, 1998). En este modelo curricular el enfoque de enseñanza del lenguaje está orientado hacia la construcción de la significación, la cual se da mediante complejos procesos históricos, sociales y culturales y de múltiples códigos y formas de simbolizar. Propone, además, como punto central del currículo el desarrollo de cuatro habilidades: hablar, escribir, leer y escuchar, teniendo en cuenta los usos sociales del lenguaje y los discursos en situaciones comunicativas auténticas (MEN, 2006).

En estos lineamientos se identifica una clara concepción de la educación nacional, orientada hacia el desarrollo de competencias, por lo que se le da prioridad al desarrollo de habilidades, actitudes y valores por encima de los contenidos aprendidos en la forma tradicional de enseñanza. A partir de esta orientación, la escritura empieza a desarrollarse como una competencia comunicativa, la cual, según el MEN (2006), se refiere a la producción de textos escritos, de manera que atiendan a necesidades comunicativas reales y a procedimientos sistemáticos para su elaboración, en los que la persona que escribe emplea sus conocimientos.

En esta conceptualización se reconoce la importancia de la lengua escrita, debido a que el sistema educativo, la cultura y las visiones de mundo de cada individuo están íntimamente ligadas a los dominios de la escritura. Al escribir se manifiestan representaciones del mundo y esquemas conceptuales, así que la escritura se convierte en una herramienta de aprendizaje y de comunicación. Por consiguiente, es clave generar las condiciones desde la escuela para que los

estudiantes jueguen un papel central en el proceso de enseñanza y aprendizaje de la escritura y reconozcan el lugar de la producción textual en la sociedad, la empleen en sus dinámicas de relación con otros interlocutores e identifiquen sus funciones en diferentes contextos y situaciones comunicativas (MEN, 1998). La escritura no debe tratarse exclusivamente de una codificación de significados a través de reglas lingüísticas, sino de un proceso social e individual en el que se configura un mundo y se ponen en juego saberes, competencias e intereses, determinados por un contexto sociocultural y pragmático.

Ahora bien, Colombia lleva desarrollando el modelo curricular por competencias por más de dos décadas, sin embargo, los resultados esperados no son visibles, los estudiantes siguen presentando falencias en la competencia comunicativa escritora, como lo muestran los resultados de evaluaciones, tanto externas como internas, relacionadas con el desarrollo de la competencia escritora.

En el contexto internacional puede resaltarse el Cuarto Estudio Regional Comparativo y Explicativo (ERCE), llevado a cabo por la Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe (OREALC) de la UNESCO, a través del Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación (LLECE), en 15 países de Latinoamérica, el cual evalúa a los estudiantes de 3° y 6° grado de educación básica para establecer sus desempeños en la escritura y generar una serie de propuestas pedagógicas para mejorar las prácticas docentes. Con base en los resultados, la UNESCO (2022) presenta un análisis del enfoque de la enseñanza de la escritura que predomina en la región, desde la revisión curricular que sirve como marco de evaluación de las pruebas, y plantea un conjunto de propuestas pedagógicas que apuntan al modelamiento de estrategias de promoción de la escritura en la escuela y a la generación de proyectos de aula. Concluye que se debe fortalecer la formación continua de docentes. Además, sugiere que en la

enseñanza de la escritura se requieren prácticas que se ajusten a metodologías más completas y a necesidades comunicativas de los estudiantes, lo que evidencia la necesidad de realizar investigaciones que aporten constructos teóricos que permitan entender el fenómeno de las prácticas de enseñanza de la escritura y el diseño de enfoques, marcos, herramientas y metodologías que contribuyan significativamente al problema, desde la visión del desarrollo de habilidades y competencias.

En el contexto nacional se realizan las pruebas Saber, al final de los ciclos de los niveles educativos de la educación básica y media; Saber 3° y 5° en la básica primaria, Saber 9° al finalizar la educación básica secundaria, Saber 11° al término de la educación media y la prueba Evaluar para Avanzar de 3° a 11°, evaluaciones externas estandarizadas aplicadas por el Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación (ICFES), con el objeto de ofrecer información que permita identificar posibles fortalezas y retos de los procesos de enseñanza y aprendizaje para mejorar la calidad de la educación (ICFES, 2022). Estas pruebas estandarizadas valoran los desempeños de los estudiantes, en el marco de las competencias básicas delineadas por el MEN. Los resultados del año 2022 sugieren la formulación de planes de mejoramiento de los establecimientos educativos y las Secretarías de Educación con base en las fortalezas y debilidades presentadas por los estudiantes para generar una reflexión curricular que permita ajustar la práctica en el aula, teniendo en cuenta los aprendizajes de los estudiantes en los diferentes contextos y los métodos de enseñanza utilizados por los docentes (ICFES, 2022).

A partir de la información proporcionada por estos estudios se puede afirmar que las prácticas de enseñanza de la escritura en Colombia requieren revisiones profundas y adaptaciones curriculares, acordes con las exigencias y retos que impone la actual sociedad del conocimiento. Resulta necesario comprender y resignificar el papel de dichas prácticas en el sistema escolar, pues

la escritura más que una forma de enseñar a comunicar es una manera de pertenecer, participar y contribuir a la construcción de la sociedad, de sus valores, normas, significados y orientaciones (Bazerman et al., 2005).

Es importante anotar que resignificar las prácticas educativas conlleva a cambios que inciden de manera directa en los proyectos escolares, en el desempeño del docente, en la comprensión de su práctica pedagógica y en su entorno de acción. No obstante, Tobón (2013) plantea que es difícil instaurar dichos cambios, debido a la resistencia a modificar la manera de pensar y abordar las prácticas educativas de los docentes. Esta resistencia puede entenderse como un comportamiento observable ante el desafío que implica la introducción e imposición de nuevas ideas, lineamientos, políticas y teorías (Lewin, 1951), por parte de las administraciones educativas en los currículos y planes de estudio escolares.

En consecuencia, los sistemas educativos como organizaciones dinámicas, cuyo objetivo es dar respuesta a las necesidades formativas de la población, deben asumir el cambio como un proceso inherente al mejoramiento social, al igual que la resistencia al mismo. Por ello, se requiere la comprensión de las problemáticas educativas desde la visión de sus propios protagonistas, con el fin de generar conocimientos y teorías que conlleven a una transformación educativa real, que responda con pertinencia y calidad a las exigencias de la sociedad globalizada y posibilite la modificación de concepciones arraigadas que entorpezcan el proceso.

Todo este recorrido por las prácticas de enseñanza de la escritura evidencia la necesidad de realizar investigaciones, cuyos focos de estudio estén centrados en los docentes y en las representaciones discursivas que ellos hacen de sus prácticas. Las representaciones constituyen principios generativos de tomas de postura, modelos de pensamiento y formas de actuar, así que, rescatar las voces de uno de los actores educativos y entender su praxis, puede constituir un factor

fundamental que suministre información valiosa a las administraciones educativas para generar lineamientos de enseñanza que fortalezcan las prácticas docentes y se consoliden como una fuerza promotora del cambio social y educativo que demanda la sociedad actual.

1.2. Formulación de la Pregunta de Investigación

En este sentido, la pregunta de investigación que dirige la presente investigación es: ¿Cómo comprenden sus prácticas de enseñanza de escritura los docentes de Lengua Castellana de básica secundaria, desde el análisis de sus representaciones discursivas?

1.3. Propósitos

1.3.1. Propósito General

Comprender las prácticas de enseñanza de escritura de los docentes de Lengua Castellana de básica secundaria, a través del análisis de sus representaciones discursivas.

1.3.2. Propósitos Específicos

1. Caracterizar los recursos y estrategias discursivas que los docentes emplean para reflexionar sobre sus prácticas de enseñanza de la escritura.
2. Determinar las teorías, enfoques y modelos de enseñanza de la escritura que subyacen en las representaciones discursivas de los docentes.
3. Establecer los elementos curriculares y las políticas educativas que se integran en las representaciones discursivas de los docentes sobre su práctica pedagógica.
4. Develar un constructo teórico basado en los hallazgos y el análisis de las representaciones discursivas de los docentes de Lengua Castellana sobre sus prácticas de enseñanza de escritura.

1.4. Justificación y Alcance

La enseñanza de la escritura en el ámbito escolar constituye una temática de interés actual. Su importancia se debe a la necesidad de lograr niveles sobresalientes de alfabetización en los individuos que permitan su participación dentro de una sociedad letrada y globalizada, independientemente de su condición socioeconómica. De acuerdo con Rodríguez y Clemente (2013), la práctica de la enseñanza de la escritura constituye uno de los asuntos de mayor relevancia en la investigación educativa presente por tres razones fundamentales: la primera, porque facilita el acercamiento al contexto real en el que se genera el aprendizaje; la segunda, porque permite determinar la relación entre la práctica docente y el conocimiento teórico propio de los distintos ámbitos del conocimiento escolar; y, la tercera, porque posibilita indagar el tipo de conocimiento que utilizan los profesores para ejecutar los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Debido a esta importancia son muchas las organizaciones e instituciones que se han puesto la tarea de realizar estudios para conocer el estado del problema y generar directrices y políticas públicas en torno a las prácticas de enseñanza de la escritura. Es así como a nivel internacional, la Organización de las Naciones Unidas (ONU), en el marco de la formulación de los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS), ha establecido como una de las metas de educación y calidad asegurar la alfabetización en jóvenes y adultos (UNESCO, 2020), desde un enfoque de habilidades y competencias. Y en el contexto nacional, el MEN ha diseñado una serie de acciones, directrices y estrategias para el abordaje del lenguaje en la escuela, desde el enfoque semántico comunicativo, las cuales corresponden a orientaciones epistemológicas, pedagógicas y curriculares para apoyar el proceso de fundamentación, planeación y práctica docente en el área de Lengua Castellana.

Sin embargo, los estudios existentes sobre las prácticas de enseñanza de la escritura en el ámbito escolar muestran graves insuficiencias en el dominio de la escritura por parte de los

estudiantes y debilidades conceptuales y didácticas de los docentes que no favorecen el desarrollo de las habilidades comunicativas escritoras (Suárez, 2018). Tal como lo señala Varela (2021), algunas investigaciones indican que las prácticas de los profesores en el aula son modeladas por creencias o por sus mismas experiencias en los procesos de escritura. Por consiguiente, para comprender la actuación del docente, no es suficiente determinar sus procesos y estrategias pedagógicas, sino que hay que calar en su pensamiento para determinar el modo en que le da sentido a su mundo y a su quehacer pedagógico. Coherente con este planteamiento, Cruz (2012) expone la importancia de que los docentes comprendan sus prácticas, debido a que es en el aula de clases donde se producen cambios a favor de la calidad educativa.

Analizar las representaciones que los educadores poseen de sus prácticas de enseñanza de la escritura, a través del discurso, puede develar conocimientos imprescindibles para comprender y mejorar las prácticas de escritura en los diferentes niveles educativos, dado que permite detallar el fenómeno a partir del análisis del lenguaje (Moreno, 2016). En ese sentido, esta investigación facilita la descripción de las ideologías subyacentes a los discursos docentes, lo cual implica identificar supuestos, contradicciones, significados ocultos y la manera en que se legitiman las políticas educativas en las prácticas pedagógicas.

En el caso colombiano, se puede decir que el estudio de las configuraciones y representaciones docentes es una línea de investigación en crecimiento, debido a la importancia fundamental y la naturaleza crítica que supone el desarrollo integral del pensamiento del maestro, desde su formación hasta su práctica profesional. Si bien, en los últimos años, existen algunas investigaciones que pretenden comprender la práctica de enseñanza de la escritura, dichos trabajos presentan una tendencia dominante hacia la interpretación de estos fenómenos desde la descripción y el análisis de los procesos cognitivos. Sin embargo, resulta difícil pretender capturar la

complejidad del ser humano desde este enfoque (Ortiz, 2013), como se ha pretendido tradicionalmente en el campo de la educación; ya que se ha asumido una visión lineal y mecánica de los procesos de enseñanza.

Teniendo en cuenta lo anterior, esta investigación es pertinente porque apunta a la comprensión de los procesos de la enseñanza de la escritura desde el paradigma fenomenológico, desde el cual se le da importancia a los significados y sentidos que el sujeto hace de su propia realidad, a través del análisis de sus representaciones discursivas. En otros términos, el conocimiento de las orientaciones, los enfoques teóricos y la comprensión que los docentes hacen de su práctica educativa, constituyen elementos importantes para entender los procesos de enseñanza que ocurren en las aulas.

Otro aspecto de interés para esta investigación está relacionado con que en el contexto nacional no se han desarrollado investigaciones sobre representaciones discursivas de docentes en el área de Lengua Castellana y que las investigaciones existentes sobre la enseñanza de la escritura, en su mayoría, son desarrolladas en la educación básica primaria (enseñanza inicial de la escritura) y en la educación superior (enseñanza de la escritura académica o prácticas escriturales de docentes en formación), por lo que resulta pertinente desarrollar este estudio con docentes que enseñan en la básica secundaria, justamente donde se cimientan las competencias básicas que un estudiante debe tener para enfrentar los retos que impone la sociedad del conocimiento actual, mediante la incorporación y exposición a un discurso disciplinar especializado.

Este estudio beneficiará directamente a los docentes de básica secundaria, permitiéndoles comprender sus propias prácticas pedagógicas y los distintos enfoques teóricos o modelos curriculares que emplean en la enseñanza de la escritura, con el fin de que puedan reflexionar profundamente sobre su quehacer, a favor del mejoramiento continuo de la calidad educativa de

su contexto local, nacional y mundial. De igual forma, la investigación es un aporte significativo al área Docencia y Currículo, de la línea de investigación Educación y Sociedad de la Universidad Metropolitana de Educación, Ciencia y Tecnología- UMECIT, que servirá como marco de referencia para otras indagaciones que tomen la enseñanza de la escritura como objetivo.

Finalmente, se pretende que esta investigación permita reflexionar sobre los procesos de enseñanza de escritura y de vele un constructo teórico que motive la revisión de los currículos escolares y la formación docente continua hacia la construcción de un marco de referencia para la buena enseñanza en las aulas de clases. Este trabajo pretende generar una nueva visión de la práctica de la enseñanza de la escritura, que conlleve a la renovación de creencias, la valorización de saberes y la concientización crítica del pensamiento de los docentes de Lengua Castellana.

Capítulo II. Fundamentación Teórica de la Investigación

En este apartado se plantean los fundamentos teóricos que contextualizan el problema de las prácticas docentes de enseñanza de la escritura, dentro de los factores políticos, sociales y culturales que han influido en su configuración, cambios y evolución. De igual forma, se presentan estudios e investigaciones científicas previas, así como planteamientos legales, sobre el tema abordado, de orden internacional y nacional, los cuales se vinculan a las categorías de análisis de esta investigación y aportan información que será de fundamental importancia para la discusión de resultados.

2.1. Antecedentes Históricos

En las últimas décadas, la escritura ha sido objeto de estudio por parte de investigadores, quienes han documentado teorías o modelos para explicar, desde diferentes enfoques, la producción de un texto escrito. A continuación, se presenta un análisis de las características de los modelos que explican la composición escrita, específicamente los propuestos por Rohman y Wlecke (1964), Flowers y Hayes (1981), Hayes (1996), Bereiter y Scardamalia (1992) y Didactext (2003), y las implicaciones que han tenido sus aplicaciones en los contextos académicos de la enseñanza de la escritura.

Un modelo es concebido como un esquema conceptual que intenta describir o representar la realidad. En palabras de Carvajal (2002), por medio del modelo, la teoría se refiere a la realidad; se trata de una idealización de las circunstancias ideales en las que se desarrolla un evento. En este sentido, los modelos son metáforas que explican y representan las teorías (Rodríguez et al., 1996). Además, aportan ejemplos reales de los procesos, lo cual facilita la simulación del fenómeno objeto de estudio (Álvarez y Ramírez, 2016). Por consiguiente, toda pretensión de explicitar el

proceso de producción escrita a través de modelos constituye un marco conceptual y contribuye a esclarecer su aplicación en las aulas de clases.

El modelo de composición por etapas de Rohman y Wlecke (1964) explica el acto de la composición escrita como un proceso complejo que se da en tres etapas secuenciales. La primera fase, preescritura, sucede en la mente del individuo. Se trata de una etapa interna donde el escritor descubre sus ideas y las planifica. Las dos etapas siguientes, escritura y reescritura, se desarrollan a partir de que el escritor empieza a plasmar sus pensamientos, ya organizados en el papel, y concluye en la reelaboración del producto inicial para obtener el escrito definitivo (Rienda, 2016). La aplicación de este modelo presupone una secuenciación, de tal manera que si un escritor sigue los pasos organizadamente puede obtener un escrito aceptable (Rohman y Wlecke, 1964).

En la enseñanza escolar, este modelo tuvo bastante aceptación, pues era implementado para probar la efectividad de métodos pedagógicos que buscaban mejorar la calidad de los escritos de los estudiantes. También, les permitía a los maestros la posibilidad de incidir de manera ordenada y programada en el proceso de producción textual, el cual era considerado lineal y unidireccional. Su implementación requería que el docente instruyera a los estudiantes en determinadas técnicas, las cuales tenían que ver con la generación de ideas, la organización sintáctica y la revisión del texto (Camps, 1990). Este modelo es considerado uno de los primeros estudios sobre la composición escrita que no centra su análisis en el texto como producto. Sin embargo, su característica de modelo lineal no explica algunos procesos internos que ocurren en el escritor durante la redacción, vacíos que los modelos cognitivos entrarían a llenar (García, 2002).

Por su parte, Flowers y Hayes (1981) presentan una teoría sobre los modelos cognitivos involucrados en la composición escrita, con la cual se cambia el paradigma de producción escrita como proceso lineal, sustentado por Rohman y Wlecke, hacia el eje de producción textual en el

que interactúan etapas de planificación, textualización y revisión del escrito. Los planteamientos de este modelo sostienen que analizando el modo de planificación del texto es posible observar las formas en que el escritor aprende y explora su creatividad (Cassany, 1999), por ello, emplearon en sus investigaciones “la técnica de hacer pensar en voz alta a los escritores mientras realizaban la tarea que se les había asignado” (Camps, 1990, p. 5). Teniendo en cuenta lo anterior, es posible afirmar que lo que proponen estos autores es un proceso interactivo con el cual se puede reflexionar, repensar y actuar el acto de escribir.

De este modo, Flowers y Hayes (1981) configuran el proceso de redacción de textos de manera procesual a través de las siguientes instancias: planificación, textualización y revisión. En la planificación se crea una representación interna del conocimiento, se definen los objetivos del texto y se establece un plan para su producción. Durante este proceso surgen las ideas y se rescata información valiosa de la memoria a largo plazo que fundamente la composición. En la textualización se realiza un proceso de reflexión en el que se abandonan las características del lenguaje conversacional hacia uno más elaborado y consecuente con las particularidades del texto y se aceptan revisiones y retroalimentaciones para mejorar la producción textual. Finalmente, la revisión es una acción consciente en la que se evalúa el texto, por tanto, en ella se monitorea su progreso constantemente.

Otro aspecto importante de este modelo cognitivo es que se sustenta en cuatro puntos clave: primero, la redacción como conjunto de procesos específicos del pensamiento, organizados por el escritor mientras escribe; segundo, la jerarquización de estos procesos; tercero, la composición como proceso cognitivo que orienta una red de objetivos propios del escritor; y cuarto, las formas en las que los escritores crean y modifican sus propósitos durante la redacción (Flowers y Hayes, 1981). Es importante señalar que este proceso no ocurre de manera lineal y rígida, sino que cada

escritor emplea diversas etapas cuando lo requiera durante el proceso de escritura. Asimismo, estos autores plantean tres componentes fundamentales en dicho proceso: el ambiente de trabajo, que contiene el contexto que rodea al escritor; la memoria a largo plazo, en la cual se almacena el conocimiento; y por último, los procesos básicos de escritura, puntualmente, de planificación, traducción y examen, que son verificados mediante un control (Flowers y Hayes, 1981).

El modelo de Flowers y Hayes tuvo una fuerte repercusión en el campo de la investigación educativa. Sin embargo, el proceso presentaba algunas limitaciones, por lo que fue objeto de diversas críticas, entre ellas, que la contextualización del modelo y las dimensiones lingüísticas de la redacción no son consideradas (García y Fayol, 2002), y que se centró exclusivamente en el estudio de la actividad que efectúan escritores adultos expertos, pero no tuvo en cuenta el proceso de aprendizaje de escritores principiantes (Sánchez et al., 2009).

Teniendo en cuenta lo anterior, hay que señalar que, en años posteriores, Hayes (1996) revisó la propuesta que desarrolló en 1981 con Flowers y planteó modificaciones al modelo de escritura, entre las que incluyó un componente social, determinado por la audiencia y los posibles colaboradores en la elaboración del texto, y un componente físico, asociado al medio a través del cual el texto es escrito. En cuanto a los factores internos, Hayes añadió un componente afectivo-motivacional, el cual vincula las metas, creencias, actitudes y predisposiciones del escritor en relación con la redacción del texto. Sobre el componente memoria de largo plazo agregó el conocimiento lingüístico y el género. Finalmente, incorporó el elemento memoria de trabajo al modelo, el cual permitiría explicar la capacidad limitada de parte del escritor en el manejo de la información. Aunque este modelo planteó cambios sustanciales con relación al modelo de 1981, la idea de la escritura como proceso se mantuvo.

Por otra parte, en 1992, Bereiter y Scardamalia desarrollan dos modelos relacionados con el proceso de la composición escrita, denominados Decir el conocimiento y Transformar el conocimiento, con la intención de captar las diferencias esenciales entre escritores maduros e inmaduros, utilizando muestras de alumnos a punto de graduarse y otros de escuela primaria. Este estudio expone como diferencia fundamental entre la composición de estos dos tipos de escritores la introducción del conocimiento y su evolución en el proceso de composición (Bereiter y Scardamalia, 1992).

El primer modelo, Decir el conocimiento, explica de manera general el contenido de un texto y su proceso de composición sin la necesidad de implementar un plan o los procesos maduros de la redacción textual, expuestos por Flowers y Hayes (1981). Desde esta perspectiva el sujeto se enfrenta a la tarea de la escritura e identifica en su memoria distintos aspectos de lo que se le pide para generar una idea que responda al problema retórico. Por consiguiente, la composición escrita “es el resultado de procesos automáticos puestos en la marcha” (Bereiter y Scardamalia, 1992, p. 46); en otras palabras, es un proceso de transcripción del lenguaje, en el que se produce cierta conexión entre lo que se escribe y lo que se piensa. En este proceso, el escritor construye una representación mental de lo que tiene que escribir, por lo que el contenido del texto no depende de los conocimientos que se tengan sobre el mundo o sobre los géneros literarios, sino de los procesos automáticos que se generan a partir de lo que se tiene que escribir.

Las estrategias cognitivas implementadas por los escritores en este modelo son de tipo secuencial: pensar-decir; por tanto, el escritor asocia frases con el tema del escrito, sin embargo, no coordina los contenidos con los requerimientos del contexto comunicativo (Rabazo y Moreno, 2005). En este sentido, los escritores inmaduros consideran que las ideas más importantes son aquellas que le llegan a la mente primero, en oposición al trabajo propio de escritores expertos,

quienes tienden a corregir y reescribir (Terán, 2011). Así, la implementación de este modelo en la escuela reduce el objetivo de la escritura a la satisfacción de los requerimientos del profesor y deja de lado la planificación y la retroalimentación del proceso, respecto al conocimiento y comprensión del escritor, por eso, convierte la escritura en un medio de comunicación, pero no en un instrumento de pensamiento (Bereiter y Scardamalia, 1992).

Por su parte, el segundo modelo, Transformar el conocimiento, acentúa la función epistémica de la escritura (Rubio, 2009), la cual involucra la organización del conocimiento con el fin de lograr determinados propósitos. La escritura se concibe como una tarea de alta complejidad, cuya ejecución demanda procedimientos cognitivos de orden superior. Corresponde, entonces, a un proceso de composición madura, en el cual el escritor requiere del conocimiento del contenido sobre el cual va a escribir y del conocimiento discursivo, que corresponde al problema retórico (Bereiter y Scardamalia, 1992). En este proceso que implica pensar-escribir, las estrategias cognitivas implementadas por los escritores son más complejas y se utiliza el modelo de escritores novatos como un subproceso para transformar el conocimiento; razón por la cual el escritor interrelaciona, por medio de un procedimiento dialéctico, los temas con la intención comunicativa, lo que lo lleva a una reelaboración y transformación de los contenidos para adecuarse a la situación (Miras, 2000).

Este modelo de composición escrita deja ver cómo en los escritores expertos la actividad del pensamiento es mayor que en los novatos y no está directamente expuesta en el texto, debido a que desarrollan representaciones mentales de distintos niveles (Sánchez et al., 2009). Desde esta óptica, se involucra la adaptación de la información recuperada para la audiencia y los propósitos del escritor y se plantea una interacción entre los problemas retóricos y los problemas de contenido (Bereiter y Scardamalia, 1992).

A partir de estas contribuciones teóricas, los autores señalan que la enseñanza de la producción textual debe fundamentarse en la construcción de representaciones mentales que potencien la transformación del conocimiento (Bereiter y Scardamalia, 1992), lo cual implica la indagación de estrategias metódicas que faciliten la reconstrucción de la estructura cognitiva del estudiante (Álvarez y Ramírez, 2006). Ahora bien, aunque estos trabajos exponen los procesos de composición que alcanzan los escritores, procurando explicar el proceso de generación de ideas que ocurre en sus mentes, una de las críticas que reciben estas investigaciones es que no resultan suficientes para explicar las habilidades necesarias en las primeras etapas de aprendizaje de la escritura, dado que, no dan cuenta de manera exhaustiva de las habilidades básicas involucradas en los procesos de composición (Berninger, 1999).

Por último, el grupo Didactext (2003) propone un modelo sociocognitivo, pragmalingüístico y didáctico para la producción de textos escritos, el cual definen como una reelaboración del modelo propuesto por Hayes (1996). En este modelo integrador se resalta la relación existente entre los componentes cognitivos y los factores socioculturales que se encuentran en el entorno del escritor, por tanto, se visualiza un enfoque didáctico que agrupa factores que inciden en el aprendizaje, trasladando las investigaciones desde el campo cognitivo hacia uno que abarca los sentidos que tiene cada individuo sobre lo que lo rodea (Didactext, 2003).

Los postulados de este modelo resaltan que el proceso de escritura involucra tres dimensiones, representadas por círculos concéntricos: el ámbito cultural, los contextos de producción y el individuo (Didactext, 2003). El primer círculo, ámbito cultural, se concibe como el marco que ciñe toda producción y en el que están presentes cada una de las esferas de la praxis humana, sus normativas, valores y pluralidad cultural, al igual que sus principios reguladores. Estos elementos intervienen en el proceso creativo y en la interacción que los individuos tienen

con el mundo, así que se consideran importantes para consolidar las bases que forman las competencias, ideologías e identidad en los sujetos. El segundo círculo examina los contextos que involucra el escritor en su producción textual, relacionados con aspectos sociales, situacionales y físicos. El último círculo toma en consideración al individuo y a diferentes factores que intervienen en el proceso de escritura en tres dimensiones, interrelacionadas y complementadas entre sí: la dimensión de la memoria cultural, la cual permite comprender el ejercicio escrito como un problema retórico, cuyos objetivos se encuentran anclados a representaciones mentales individuales y colectivas; la dimensión de las motivaciones y emociones que facilitan enfrentar la tarea de escritura; y la dimensión de las destrezas cognitivas y metacognitivas que confluyen durante la planificación, producción y revisión textual.

Es importante destacar que este modelo se ancla a la individualidad y al contexto de cada escritor, de manera que cada producto será distinto y responderá al ritmo de aprendizaje de cada sujeto (Didactext, 2003). Por tanto, desde esta perspectiva la escritura es concebida como un proceso en el que el estudiante desarrolla una articulación entre el contexto, las motivaciones, su pensamiento, la memoria cultural y su proceso personal de adquisición de aprendizajes y el docente es el facilitador del proceso de escritura en cada una de las etapas.

El modelo del Grupo Didactext (2003) es ampliamente reconocido por concebir la composición escrita como un conjunto de interacciones socioculturales, cognitivas y lingüísticas, así como por incorporar el término metacognición a su propuesta. Esta perspectiva teórica destaca por su definición holística de la escritura, en la que se valoran múltiples variables contextuales, transcendentales para explicar con detalle el proceso de la escritura.

Este recorrido histórico por los diferentes modelos de composición escrita que han tenido relevancia desde la década de los sesenta hasta la actualidad permite dimensionar cómo ha

evolucionado la perspectiva que se tiene de la enseñanza de la escritura en el ámbito escolar y su relación con los métodos o modelos pedagógicos empleados por los docentes para mejorar la calidad de la escritura de los estudiantes, lo que permite afirmar la importancia del pensamiento y el actuar docente en este proceso, que pasó de ser visto como un proceso lineal y mecánico a uno que tiene en cuenta las variables contextuales en el acto de escribir. En consecuencia, la posición del docente durante este proceso resulta crucial para cumplir los objetivos propuestos en las políticas educativas que rigen la educación y, por ende, los estudios que se hagan de esas representaciones en el campo investigativo de la educación.

2.2. Antecedentes Investigativos

Las tendencias globalizantes del siglo XXI han traído consigo una diversidad de paradigmas educativos que plantean grandes retos a la profesionalización docente, relacionados con el desarrollo de competencias investigativas para dar respuesta a los problemas de la realidad compleja y dinámica que se presenta en las aulas de clases. En este sentido, es importante resaltar que, en el ámbito latinoamericano y colombiano, un gran número de docentes han asumido el rol de investigadores en diversos contextos educativos, dando como resultado un compendio valioso de investigaciones de tipo empírico que analizan el pensamiento y el sentido de los sujetos educativos y las prácticas desarrolladas en la escuela, delimitadas en un contexto cultural, histórico, político y social (Hernández, 2012). En este apartado se explican los resultados de algunas investigaciones que tienen puntos de encuentro en temática, objetivos, metodologías o fundamentos teóricos con este estudio sobre las representaciones discursivas de los docentes, en torno a sus prácticas de enseñanza de la escritura, por lo que se consideran antecedentes y contribuyen a fortalecer y profundizar el proceso investigativo.

En la actualidad, los estudios en el campo de la enseñanza de la composición escrita se centran en el análisis de la configuración del pensamiento docente y su relación con los procesos de enseñanza y aprendizaje. Los marcos de referencia de estos trabajos acentúan la situación real de las aulas (Cuevas y Mireles, 2016). En este orden de ideas, los referentes investigativos citados, a continuación, se centran en tres categorías: las concepciones (Bohórquez, 2016; Galán Gómez et al., 2020; Iparraguirre y Sheuer, 2016; Palacios y Riascos, 2017; Silva et al., 2016), las representaciones sociales (Cubillos, 2022; Espinosa, 2018; Reyes, 2018; Serpa, 2017) y el análisis de la práctica docente desde sus enfoques didácticos y el desarrollo de competencias (Saleme, 2018; Varela, 2021).

Tabla 1. *Antecedentes investigativos*

N°	Categoría	Autor	País	Título	Año	Nivel educativo en el que se lleva a cabo la investigación	Aspectos metodológicos
1	Concepciones	Iparraguirre, M. y Scheuer, N.	Argentina	¿Cómo hablan y escriben mis alumnos?: Concepciones lingüístico-educativas de docentes de nivel primario	2016	Nivel primario	Investigación de corte exploratorio/ Cuestionario/ Análisis de lexicometría
2	Concepciones	Silva, I., Tapia, R., e Ibáñez, M.	Chile	Concepciones docentes sobre la escritura en primer año de educación básica	2016	Primer año de educación básica	Cualitativa/ Observación de clases/ Entrevistas/ Valoración de la escritura de los estudiantes.
3	Concepciones	Bohórquez, C.	Colombia	Movilización de las concepciones docentes sobre la enseñanza de la escritura en básica primaria	2016	Básica primaria	Enfoque cualitativo/ Investigación acción.
4	Concepciones	Palacios, C. y Riascos, S.	Colombia	Concepciones de la escritura como proceso: un estudio en docentes focalizados por el programa Todos a Aprender de la Institución Educativa Alfredo Bonilla Montaña	2017	Básica primaria	Enfoque cualitativo

N°	Categoría	Autor	País	Título	Año	Nivel educativo en el que se lleva a cabo la investigación	Aspectos metodológicos
5	Concepciones	Galán Gómez, J., Corredor Barbosa, J., López Contreras, V. y Soto Valderrama, Y.	Colombia	Concepciones docentes: reflexiones sobre las prácticas en la enseñanza de la escritura.	2020	Educación Básica y Media	Enfoque cualitativo/ Investigación acción/ Intervención con talleres
6	Representaciones sociales	Serpa, L.	Argentina	El estudio sobre representaciones sociales de la escritura de docentes de educación secundaria de prácticas del lenguaje de la provincia de Buenos Aires	2017	Básica secundaria	Enfoque procesual cognitivo/ Estudio ex post facto de tipo retrospectivo
7	Representaciones sociales	Espinosa. M.	Chile	Enseñanza de la escritura en la escuela: Qué, cómo y por qué enseñan así los docentes	2018	Educación Básica	Investigación cualitativa exploratoria/ Estudio de caso/ Teoría fundamentada/ Entrevistas/ Videograbaciones
8	Representaciones sociales	Reyes, C.	Colombia	Representaciones sociales de docentes sobre lengua escrita y su enseñanza	2018	Educación preescolar y básica primaria	Investigación descriptiva/ Estudio de caso

N°	Categoría	Autor	País	Título	Año	Nivel educativo en el que se lleva a cabo la investigación	Aspectos metodológicos
9	Representaciones sociales	Cubillos, A.	Colombia	Representaciones sociales de la escritura en educación básica, en las áreas conocimiento de Matemáticas, Ciencias Sociales y Lengua Castellana	2022	Educación básica	Investigación cualitativa/ Enfoque etnográfico
10	Práctica del docente de Lengua Castellana desde un enfoque didáctico	Saleme, Y.	Colombia	Estrategia multisensorial para la mediación didáctica de la lectoescritura en estudiantes de primer ciclo básico. Estudio de caso en los municipios de Momil y Ciénaga de Oro, en Colombia	2018	Básica primaria	Investigación cualitativa de tipo proyectiva/ Estudio de caso
11	Práctica del docente de Lengua Castellana desde un enfoque por competencias	Varela, Y.	Colombia	Prácticas pedagógicas en lectura, escritura y ciudadanía	2021	Básica primaria	Investigación cualitativa/ Estudio de caso/ Entrevistas en profundidad / Observación participativa

En primer lugar, se abordarán las investigaciones realizadas desde la teoría de las concepciones, la cual es empleada en la investigación social porque ofrece un marco explicativo sobre los procesos cognitivos y conductuales de los sujetos. De acuerdo con Thompson (1992), una concepción es “una estructura mental general, que abarca creencias, significados, conceptos, proposiciones, reglas, imágenes mentales, preferencias, y gustos” (p. 130). Por su parte, Morales y Bojacá (2000) plantean las concepciones como “una red semántica de conocimientos construida por el individuo, la cual está edificada sobre la práctica social y cultural que genera la sociedad” (p. 109); en otras palabras, las concepciones constituyen un conjunto de ideas o un proceso que resulta de la construcción de sentidos en las interacciones comunicativas y que son estables en el tiempo y resistentes a la modificación.

La concepción es vista como un instrumento explicativo que permite retomar conocimientos ya adquiridos y utilizarlos para brindar respuesta a una nueva situación. De este modo, las concepciones tienen su fundamento en lo individual y social; sin desconocer que la concepción es personal, el individuo se relaciona con su entorno, el cual es importante al momento de reflexionar y tomar decisiones. Con relación a lo planteado, De Vecchi y Giordan (1998) señalan que las concepciones son el proceso de una actividad de construcción mental de lo real, que es codificado, organizado y categorizado dentro de un sistema cognitivo global y coherente, pertinente con las preocupaciones y con los usos que de él hace cada persona.

Las concepciones son una herencia cultural, un resultado de la forma que la cultura influye en las actividades de enseñanza en los diversos conocimientos (Pozo et al., 2006). Para entender las concepciones es necesario comprender la sociedad que las rodea y no simplemente la cultura de cada individuo. Cada persona es un ser diferente que actúa según las circunstancias a las cuales se enfrenta en el desarrollo de su trabajo, pero esto no lo aleja de una comunidad que tiene sus

propias creencias que influyen en su proceder, por lo tanto, deben ser analizadas desde el individuo y el grupo social al cual pertenece.

Una de las investigaciones empíricas realizadas desde la teoría de las concepciones en el contexto latinoamericano es la de Iparraguirre y Sheuer (2016), denominada ¿Cómo hablan y escriben mis alumnos? Concepciones lingüístico-educativas de docentes de nivel primario. En este trabajo se estudian las perspectivas de los docentes sobre la variedad lingüística y el aprendizaje de la escritura de sus alumnos en escuelas de Argentina, con distintas particularidades educativas y sociales. El estudio se llevó a cabo a través de un cuestionario escrito, compuesto por preguntas abiertas, las cuales fueron analizadas por medio del programa SPAD *Recherche*.

Los resultados de corte exploratorio sugieren la vinculación de dos concepciones lingüístico-educativas a las prácticas de enseñanza; una asociada a apreciaciones positivas sobre la lengua, la socialización y las capacidades de los estudiantes en las escuelas céntricas de nivel socioeconómico medio y alto, en la que la enseñanza de la escritura presenta características similares al modelo Transformar el conocimiento (Bereiter y Scardamalia, 1992) y el docente cumple un rol de orientador del aprendizaje; y otra relacionada a visiones deficitarias de los aprendices en las escuelas rurales o periféricas de sectores marginados o rurales, inscrita en el modelo Decir el conocimiento (Bereiter y Scardamalia, 1992), en el que el docente constituye un modelo de lengua correcta que instruye a los estudiantes para superar las desventajas del contexto educativo familiar y sociocultural en el que se desenvuelven. Estas dos concepciones docentes sobre la enseñanza de la escritura evidencian perspectivas diferenciadas de sus alumnos, que atienden a caracterizaciones socioculturales y que influyen directamente en los objetivos y resultados de aprendizaje y las metodologías que los profesores emplean para desarrollar competencias y habilidades en los educandos, por lo que las autoras sugieren la integración de un

aprendizaje multicultural a las prácticas de enseñanza, orientado al reconocimiento, diálogo y articulación entre los distintos contextos educativos y la cultura letrada.

En esta misma perspectiva teórica se encuentra la investigación de Silva et al. (2016), titulada *Concepciones docentes sobre la escritura en primer año de educación básica*. En este trabajo se exploran las concepciones sobre la escritura que poseen maestros de un establecimiento educativo chileno y se establecen comparaciones con las que poseen sus estudiantes. La investigación emplea la metodología cualitativa, utilizando como instrumentos de recolección de información una valoración de la escritura de los estudiantes, observaciones de clases y entrevistas semiestructuradas a docentes.

Los resultados revelaron una concepción del lenguaje escrito basada en un modelo de destrezas, que pierde de vista el objetivo del aprendizaje de la escritura y limita a los estudiantes a escribir de forma mecanizada, motivados principalmente por la calificación. Por ello, las autoras plantean la necesidad de revisar la concepción de escritura que se está promoviendo a través de las políticas educativas gubernamentales y hacen un llamado a las instituciones de educación superior a revisar el rol que se le otorga a la escritura en los procesos de formación de futuros docentes.

En el contexto colombiano, un estudio importante sobre las concepciones es el presentado por Bohórquez (2016): *Mobilización de las concepciones docentes sobre la enseñanza de la escritura en básica primaria*. Esta propuesta de investigación tiene como propósito identificar, estudiar y movilizar las concepciones docentes sobre la enseñanza de la escritura. Por lo tanto, se analiza el discurso docente en contraste con la práctica en el aula de clases para determinar las concepciones docentes predominantes en la enseñanza de la escritura. Esta investigación es desarrollada dentro del enfoque cualitativo y la metodología investigación acción.

El estudio arroja información indispensable para comprender las concepciones que orientan el discurso y quehacer de los docentes sobre la escritura, dejando al descubierto concepciones que privilegian la gramática y la transmisión de teorías en la enseñanza de la lengua escrita. Esto revela, por consiguiente, el predominio de metodologías tradicionalistas en las prácticas de enseñanza de la composición escrita, las cuales se centran en la transcripción de contenidos poco significativos y alejados de la realidad y las necesidades de los educandos. La autora plantea una propuesta pedagógica para mejorar dichas prácticas, a través de la cualificación en la enseñanza de la escritura desde diversas áreas del conocimiento.

Sobre este mismo tema se encuentra la investigación *Concepciones de la escritura como proceso: un estudio en docentes focalizados por el programa Todos a Aprender de la Institución Educativa Alfredo Bonilla Montaña*, desarrollada en Colombia por Palacios y Riascos (2017), la cual tiene por objetivo general propiciar el desarrollo de prácticas de escritura como proceso a través de una secuencia didáctica. Se trata de un estudio cualitativo, en el que se intervino la práctica docente con el fin de generar un ambiente en el que el profesorado reflexionara sobre sus concepciones referente a la escritura y las implicaciones de estas en las prácticas pedagógicas.

La investigación destaca como hallazgos principales que los docentes intervenidos lograron identificar las fortalezas y debilidades de sus propias prácticas de escritura, al igual que la predominancia de concepciones tradicionales sobre la escritura en sus prácticas pedagógicas, las cuales consiguieron movilizar, a través de la intervención, hacia experiencias de enseñanza constructivistas. De la misma forma, resaltan que la planificación de la enseñanza de la escritura es determinante para lograr desarrollar competencias comunicativas en los estudiantes y que el rol del docente es de guía y modelo de escritura para sus estudiantes, por lo que las autoras

recomiendan propiciar espacios formativos a los docentes que les permitan mejorar sus propias prácticas de escritura con el propósito de que esto impacte significativamente la calidad educativa.

Por otra parte, se referencia el trabajo investigativo de Galán Gómez et al. (2020), denominado *Concepciones docentes: reflexiones sobre las prácticas en la enseñanza de la escritura*. Su propósito es analizar las concepciones de los docentes de básica y media sobre los procesos de enseñanza y aprendizaje de la escritura. Este estudio es orientado desde una metodología con enfoque cualitativo y diseño de investigación-acción, en la que se aplicaron talleres para propiciar procesos reflexivos en los maestros sobre sus prácticas de enseñanza de la escritura.

El hallazgo más significativo de esta investigación es la evidencia de la predominancia de metodologías tradicionales con enfoque prescriptivo en las prácticas docentes de enseñanza de la escritura, lo que devela una contraposición con lo que se propone desde los Lineamientos curriculares para el área de Lengua Castellana. A partir de lo anterior se sugiere una actualización de los conocimientos de los docentes, encaminada a desarrollar estrategias novedosas y efectivas de enseñanza de la escritura que se encuentren alineadas a las políticas públicas educativas y que respondan con pertinencia a los desafíos actuales de la educación.

En segundo lugar, se referenciarán las investigaciones sobre representaciones sociales. Sobre este tema es posible encontrar un número considerable de autores que argumentan sus particularidades y procesos de constitución (Abric, 2001; Jodelet, 1989; Moscovici, 1979; Vasilachis, 2007), pero un menor número de investigaciones empíricas (Cuevas y Mireles, 2016), que brinden un marco explicativo sobre el proceso de enseñanza de la escritura y que conformen un pensamiento organizado sobre las sociedades en las que se lleva a cabo dicho proceso (Materán, 2008).

Moscovici (1979) plantea que las representaciones sociales son un marco orientador de los comportamientos y acciones de los sujetos y de sus maneras de visualizar el mundo, razón por la cual, cumplen un rol primordial en las prácticas sociales. Cuando un individuo posee la capacidad de explicar, evaluar y clasificar un objeto es porque tiene una representación social de este; de ahí que se consideren sistemas cognitivos conformados por valores, normas y creencias que orientan las prácticas sociales (Araya, 2002).

De acuerdo con Banch (2000), las representaciones sociales han sido abordadas desde diversos enfoques, que marcan el estilo de trabajo del investigador, estrechamente ligado a los objetivos y al objeto de investigación. Se destacan dos enfoques: el procesual, caracterizado por su abordaje hermenéutico, en el que se entiende al ser humano como productor de sentidos; y el estructural, centrado en el estudio de las representaciones desde su estructura o núcleo y por desarrollar explicaciones acerca de las funciones de esa estructura.

Es importante anotar, de acuerdo con los planteamientos de Gutiérrez (2019), que en los estudios de representaciones sociales es fundamental que exista una correspondencia entre la teoría y la metodología; por tanto, si se sigue el enfoque procesual, se tendría que elegir una metodología cualitativa que se incline por captar la construcción y comprensión del sentido. Por otro lado, si se pretende estudiar el contenido cognitivo de las representaciones se debe elegir, por consiguiente, la perspectiva estructural, abordada por Abric (2001). En este último enfoque, se ubican los estudios de Serpa (2017) y Espinosa (2018) en el contexto investigativo latinoamericano, y Reyes (2018) y Cubillos (2022) en el colombiano, los cuales se interesan por el abordaje de la teoría de las representaciones sociales como eje para conocer y analizar las informaciones y actitudes que son asumidas por los docentes sobre la lengua escrita desde el enfoque estructural o cognitivo.

El estudio sobre representaciones sociales de la escritura de docentes de educación secundaria de prácticas del lenguaje de la provincia de Buenos Aires, autoría de Serpa (2017), describe la estructura de las representaciones sociales de los docentes desde el enfoque procesual o cognitivo planteado por Abric (2001) y toma en consideración su antigüedad en el ejercicio de la docencia, la capacitación concreta que tienen sobre el objeto de investigación, así como su edad y género, puesto que ello resulta importante para entender los pensamientos y la interacción de estas colectividades en el contexto educativo y la forma cómo llevan a cabo las prácticas de enseñanza.

El tema se desarrolla a través de un estudio ex post facto de tipo retrospectivo sobre una muestra de 201 sujetos y los resultados esta investigación permiten concluir que los sujetos no poseen una representación social homogénea y consensuada de la escritura, sino que se evidencia una multiplicidad y heterogeneidad de sentidos al respecto; además, se evidencia una ruptura entre la conceptualización de la escritura y la práctica profesional docente, a pesar de que esta es un objeto de enseñanza en sus aulas, lo cual constituye un signo de alerta con relación a las prácticas escolares de enseñanza de la escritura y plantea la necesidad de seguir abordando la temática.

La siguiente investigación, Enseñanza de la escritura en la escuela: Qué, cómo y por qué enseñan así los docentes, de la autoría de Espinosa (2018), tiene como objetivo contribuir al estudio y la comprensión de las prácticas de enseñanza de la escritura en el contexto educativo chileno, al indagar qué enseñan los docentes de nivel escolar cuando enseñan escritura, cómo lo hacen y por qué, a través de una investigación cualitativa exploratoria, en particular, un estudio de caso. Esta investigación utiliza como herramientas de recolección de los datos: videgrabaciones de las clases, recopilaron de textos escritos por los estudiantes y entrevistas semiestructuradas a los

docentes, fuentes de información que fueron analizadas con el *software* NVivo, empleando el método de comparación constante de la teoría fundamentada.

Los hallazgos de esta investigación permiten establecer la incidencia de las representaciones sociales, la cultura escolar y las directrices del sistema educativo en el quehacer pedagógico de los docentes. De igual forma, se identifica que la enseñanza de la composición escrita privilegia el contenido y la corrección lingüística de los textos, aunque los docentes conceptualizan la escritura desde un enfoque por proceso y como herramienta de expresión personal. La conclusión de la autora plantea la necesidad de fortalecer la didáctica de los docentes, alineada al currículo escolar, las pruebas estandarizadas, el contexto sociocultural de la escuela, las políticas educativas y los enfoques teóricos y didácticos del área.

Por otro lado, Reyes (2018) presenta la investigación titulada Representaciones sociales de docentes sobre lengua escrita y su enseñanza, en donde aborda la teoría de las representaciones sociales como eje para conocer y analizar las informaciones y actitudes que son asumidas por los docentes sobre la escritura. Se precisa como un estudio descriptivo, planteado desde la estrategia de estudio de caso colectivo, en una muestra conformada por docentes de preescolar y educación básica primaria de una institución educativa oficial en Colombia. La investigación se sustenta en tres momentos: una primera fase que contempla la definición y delimitación de la temática, así como la construcción de los instrumentos de recolección de datos a partir de las propuestas de Abric (2001); una segunda fase dirigida a la aplicación de los instrumentos; y por último, una fase de análisis e interpretación de la información recolectada.

Los resultados de la investigación permiten precisar las concepciones o perspectivas comprendidas y aplicadas desde la enseñanza de la lengua escrita, las cuales sugieren una representación individual de la significación de la enseñanza de la lengua, caracterizada por su

enfoque conductista, con algunos rasgos de la perspectiva cognitiva, lo cual no permite el reconocimiento de las individualidades. Por lo tanto, la autora enfatiza en la necesidad de asumir la escritura como una práctica social real en las aulas de clases, desde un enfoque funcional y comunicativo.

Igualmente, Cubillos (2022) presenta la disertación Representaciones sociales de la escritura en educación básica, en las áreas conocimiento de Matemáticas, Ciencias Sociales y Lengua Castellana. Su objetivo es identificar y comprender las representaciones sociales de la escritura de la educación básica en Colombia. Este estudio se ubica en la línea metodológica cualitativa con enfoque etnográfico, la cual permite identificar y emerger los elementos constitutivos de la representación social de la escritura a partir de los postulados de Abric (2001).

Los hallazgos de la investigación aseveran que las representaciones sociales de los docentes sobre la escritura repercuten directamente en las prácticas de aula y en el aprendizaje de los estudiantes. Además, determina que el proceso de enseñanza de la escritura se limita a los contenidos temáticos de las diferentes asignaturas y que las dificultades escriturales de los estudiantes se deben a que los docentes no guían sus procesos de composición escrita. Por tanto, la autora concluye que es de suma importancia que el profesorado tome conciencia de las representaciones sociales que están inmersas en su quehacer cotidiano y reflexione sobre sus implicaciones y formas de enseñar en el aula, con el fin de movilizar todas aquellas representaciones que impidan mejorar los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Por último, se referencian dos investigaciones que tienen como propósito el análisis de la práctica del docente que orienta el área de Lengua Castellana en el ámbito educativo colombiano (Saleme, 2018; Varela, 2021). La práctica docente se define como un conjunto de circunstancias que configuran el trabajo del docente y sus interacciones con los alumnos, en concordancia con

determinados objetivos de formación (García Cabrero et al., 2008). Su carácter es social y complejo (Gimeno Sacristán, 2007), por lo que en ella confluyen diversos conocimientos, perspectivas, tradiciones y valores de un contexto educativo (Vergara, 2016). En concordancia con lo anterior, el estudio de esta práctica resulta de gran interés, puesto que toma en consideración la forma en que el docente articula los elementos teóricos y prácticos de su disciplina y sus competencias personales y profesionales para contribuir al desarrollo del conocimiento y el mejoramiento de la educación.

En este campo se desarrolla la investigación de Saleme (2018), denominada Estrategia multisensorial para la mediación didáctica de la lectoescritura en estudiantes de primer ciclo básico. Estudio de caso en los municipios de Momil y Ciénaga de Oro, en Colombia. Este trabajo se centra en el análisis de la práctica docente desde el enfoque didáctico que emplean estos actores educativos para desarrollar competencias lectoras y textuales en los estudiantes. Su propósito general es evaluar la mediación didáctica de la lectoescritura, a través de un estudio de caso de carácter cualitativo y de tipo proyectivo. Su desarrollo incluye el abordaje de técnicas y herramientas de recolección como el cuestionario, la entrevista a profundidad, el grupo de discusión y el análisis de contenido.

Los hallazgos más significativos hacen referencia a que las mediaciones didácticas que implementan los docentes en sus prácticas pedagógicas se encuentran desarticuladas del modelo por competencias, establecido en los referentes de calidad del área de Lengua Castellana, además, que gran parte de los docentes no posee una apropiación teórica y epistemológica de los fundamentos del área que orienta. Por ello, producto de esta investigación la autora diseñó una propuesta multisensorial para la mediación didáctica de la lectoescritura de los estudiantes.

Finalmente, se destaca el estudio Prácticas pedagógicas en lectura, escritura y ciudadanía, de la autoría de Varela (2021), cuyo objetivo general es el análisis de las prácticas pedagógicas docentes en los grados primero, segundo y tercero de las instituciones educativas Santa Teresita y Manuel A. Bonilla del municipio de La Victoria -Valle, en Colombia. Esta investigación sigue un enfoque cualitativo y un diseño de estudio de caso para cada centro educativo. La recolección de información emplea entrevistas en profundidad, observación participativa, diario de campo, análisis documental y grupos focales y el análisis de la información se aborda por medio de la herramienta ATLAS.ti, desde las categorías de planeación, gestión del aula, seguimiento y evaluación, referentes a las prácticas pedagógicas en lectura y escritura y sus vacíos, conexiones y rupturas con la ciudadanía.

La investigación concluyó que las prácticas de enseñanza de lectura y escritura siguen ancladas a paradigmas tradicionales de tipo conductista y memorístico y que no hay articulación de los referentes de calidad, asociados a las competencias comunicativas y ciudadanas, en las planeaciones de clases. Asimismo, se identificó el uso recurrente de textos narrativos sencillos y estrategias como dictados, planas y transcripción del tablero al cuaderno, lo cual devela que los docentes desconocen las múltiples estrategias didácticas y recursos que pueden emplearse en las prácticas de la composición escrita para desarrollar competencias en los estudiantes que les facilite el acceso a la academia y la cultura escrita. En consecuencia, la investigadora propone lineamientos, que dan cuenta de la participación y reflexión de los docentes participantes, para la enseñanza de la lectura, la escritura y la ciudadanía, en la que sugiere la apropiación de los Referentes Nacionales de Calidad Educativa y la actualización de conocimientos disciplinares del profesorado para potenciar la formación de ciudadanos competentes.

En resumen, los hallazgos de estos estudios permiten determinar que los docentes que orientan el área de Lengua Castellana, en la educación básica, no poseen una conceptualización homogénea de la escritura y que sus representaciones sociales y concepciones sobre este tema determinan la elección de métodos, estrategias, enfoques didácticos, recursos y tipos de evaluación para la enseñanza de la composición escrita. De igual forma, se establece que las prácticas de enseñanza son abordadas desde la predominancia de métodos tradicionales y conductuales, fuertemente influenciadas por sus experiencias de vida, lo que devela vacíos teóricos y didácticos tanto en la planeación como en la ejecución y evaluación de sus prácticas pedagógicas.

Ahora bien, es importante señalar que estas investigaciones ofrecen un sustancioso marco conceptual y metodológico sobre la configuración de las prácticas docentes de enseñanza de la escritura, principalmente en la básica primaria. Se resalta en algunas su interés por propiciar procesos reflexivos en los docentes sobre su propio quehacer y diseñar estrategias o lineamientos que integran las percepciones de estos actores educativos para mejorar la calidad educativa. No obstante, gran parte de ella se desarrollan desde un enfoque cognitivo, al mostrar aspectos formales y estructurales de la enseñanza de la escritura, realidad que impide dar cuenta de los verdaderos significados y sentidos que los profesores les asignan a sus prácticas a través del discurso, en donde pueden evidenciarse elementos sociales, culturales, políticos y económicos que inciden en el quehacer pedagógico del profesorado de Lengua Castellana.

En este sentido, la presente investigación que tiene como propósito comprender las prácticas de enseñanza de la escritura de los docentes de Lengua Castellana de básica secundaria, a través del análisis de sus representaciones discursivas resulta novedosa y pertinente, pues su abordaje desde el paradigma fenomenológico posibilita la descripción de las ideologías subyacentes a sus discursos, con la intención de identificar la comprensión y significación de los

enfoques, modelos o teorías que escogen para imponer un modelo de sociedad determinado, a través de sus orientaciones en las aulas de clases; además de posibilitar el entendimiento sobre la manera en que los docentes legitiman o deslegitiman las políticas educativas en sus prácticas pedagógicas y la importancia que implican sus procesos formativos y su experiencia en la planeación, ejecución y evaluación de sus prácticas de enseñanza de la escritura.

2.3. Bases Teóricas y Legales

2.3.1. Bases Teóricas

2.3.1.1. Precisiones Teóricas sobre la Escritura. El vocablo escritura proviene del latín *scriptūra*, relacionado con la acción, efecto o arte de escribir (Real Academia Española, s.f.). En su significado más básico, la escritura puede definirse como un sistema gráfico, creado por los seres humanos, que permite transmitir y conservar información. La escritura aparece en la historia de la civilización del hombre para suplir la necesidad de comunicarse, la cual es innata a su naturaleza (Chomsky, 1998). Como sistema de intercambio lingüístico, la escritura ha evolucionado a través de la historia y a la par con el desarrollo científico y tecnológico de las sociedades, constituyendo uno de los avances y herramientas más importantes para el ser humano.

Ahora bien, un enfoque holístico de la escritura permite definirla más allá de su función comunicativa. En esta investigación se concibe la escritura como una habilidad de gran importancia para el desarrollo individual y social de cada sujeto, como una herramienta de aprendizaje y como un modo de crear conocimiento y participar en la academia y la cultura. Por ello, a continuación, se aborda esta habilidad desde la mirada de un número significativo de autores, quienes han planteado consideraciones importantes sobre la escritura como objeto social, cultural y de aprendizaje del hombre, que da cuenta de sus modos de pensamiento y organización social.

En congruencia con estos estudios, la escritura, además de su tradicional función comunicativa, cumple otras funciones relevantes para la vida social y para el desarrollo cognitivo de los sujetos como ciudadanos del mundo (Espinosa, 2018). Entre estas funciones, la escritura puede analizarse como una herramienta de pensamiento, fundamental para el ejercicio de la ciudadanía y como un medio de construcción y expresión de la propia identidad y de las representaciones culturales de la comunidad. Por consiguiente, el desarrollo de la composición escrita implica la confluencia de complejos y variados factores sociales, culturales y tecnológicos, al igual que procesos cognitivos y afectivos que deben potenciarse y actualizarse a lo largo de toda la vida (Carlino, 2017).

Desde su función como herramienta de pensamiento, Morgan (1877) y Tylor (1881) consideran la escritura un invento tecnológico, que evidencia el estado de civilización de la humanidad y que requiere un trabajo consciente de abstracción y significación, pues se aprende de forma artificial, en contraposición al habla que se da de forma espontánea y natural. Emig (1977) propone que la escritura es una forma de obtener conocimiento. Vygotsky (1979, 1987) plantea la escritura como un proceso de mediación en el desarrollo psíquico del ser humano, que impulsa funciones de pensamiento. Por su parte, Luria (1980) define la escritura como “un poderoso instrumento para precisar y elaborar el proceso de pensamiento” (p. 189), carácter que permite la modificación de la estructura de los procesos cognitivos y, por tanto, formas elevadas de pensamiento.

Autores más recientes como Cassany (1995) conceptualizan la escritura como un proceso que transforma el pensamiento e implica una secuencia de actos creativos que confluyen de manera simultánea en la mente del escritor. Jurado (1998) la define como una práctica reguladora de los procesos comunicativos y la generación conocimientos. Valery (2000) la describe como una

actividad conscientemente dirigida que permite organizar y elaborar conocimiento, al tiempo que cumple su función comunicativa. Y Teberosky (2003) la determina como objeto de conocimiento que permite la actividad reflexiva del lenguaje, lo cual supone asumir la escritura desde su naturaleza metalingüística (Olson, 2009).

Desde esta misma mirada y por su naturaleza particular, la escritura constituye, entonces, una herramienta de aprendizaje muy efectiva (Graff, 2008); al escribir se hacen explícitas las representaciones del mundo y el texto producido durante el proceso de composición se convierte en un estímulo visible que permite revisar y reformular los conocimientos (Bazerman, 2008; Zavala, 2008). Esto significa que la escritura no se limita a la habilidad de usar un sistema de códigos, sino que además implica un proceso cognitivo de reflexión de la escritura como objeto de conocimiento (Portilla y Teberosky, 2007).

Estas conceptualizaciones permiten determinar que la escritura posee en sí misma un valor epistémico (Miras, 2000; UNESCO, 2022), en tanto posibilita el descubrimiento y la creación de formas novedosas de pensamiento y conocimiento; exige pensar, reflexionar, elaborar y organizar la información con una mayor profundidad cognitiva. Por consiguiente, la escritura constituye un instrumento semiótico que permite la interpretación, asimilación y transformación de saberes, características necesarias para interactuar en los diferentes ámbitos disciplinares.

En virtud de lo anterior, la escritura es una actividad compleja, debido a que implica habilidades cognitivas, situadas en un contexto sociocultural determinado (Prior, 2006). Esta conceptualización de la escritura supone una mirada más amplia, en la cual el aprendizaje y el desarrollo de los sujetos configura un proceso socializador, pues va generando patrones culturales determinados, en los cuales se promueve una concepción específica y particular del lenguaje (Navarro y Revel, 2009). Así pues, cabe señalar que las prácticas escriturales modifican el estatus

social, los modos de pensamiento, los conocimientos y la identidad de quienes aprenden a utilizarla.

Villalón y Mateos (2009) sustentan que, a través de la escritura, el ser humano, no solo puede comunicarse y establecer relaciones con los demás miembros de la comunidad, sino que además puede modificar y transformar el conocimiento en todas las disciplinas del saber. La reconstrucción del conocimiento que se realiza en la redacción de textos es un proceso personal, movilizado por el contexto, a través de la interacción con los otros, que permite generar ideas, argumentos, fundamentaciones teóricas y distintas formas de interpretar la realidad.

Desde esta función social, la escritura se concibe como una manifestación más de la cultura en que se produce (Barton y Hamilton, 2000); es un acto social en el que los escritores deben ser conscientes del contexto en el que están escribiendo, por tanto, implica procesos profundamente sociales y psicológicos que conectan los pensamientos, percepciones, experiencias y proyectos de los individuos con colectividades más amplias y con creencias organizadas (Bazerman et al., 2005).

Estudios publicados por Gumperz (1984) y Duranti y Goodwin (1992) brindan elementos importantes para comprender la escritura desde un contexto de interacción social, en el que cada escritor aporta una visión de mundo particular, historias y experiencias con otros hablantes (escritores o lectores) en un determinado evento comunicativo. Desde esta misma perspectiva, Ong (1987) define la escritura como una habilidad básica del ser humano, que además de cumplir una función comunicativa, constituye un instrumento de interacción entre individuos, épocas y modos de pensamiento.

Autores más contemporáneos como Freebody (2008) y Kalman (2005) han asumido una posición más crítica con relación a la escritura como práctica sociocultural, en la que señalan la

incidencia de la política y la historia en las composiciones escritas, a través del lenguaje y los parámetros que determinan su uso en situaciones comunicativas concretas. En este sentido, las actuales discusiones sobre la escritura desde el enfoque social cuestionan hasta qué punto puede el proceso escritural ser agente de transformación social (Kalman, 2008).

La escritura como actividad social emerge en función de la necesidad histórica y cultural de la comunicación, como proceso que facilita la comprensión del mundo (Bellón y Cruz, 2002). De acuerdo con lo propuesto por Carlino (2005), la escritura fomenta el análisis crítico con respecto al propio saber, ya que tiene el poder de estructurar las ideas y de modificarlas. En consecuencia, dominar las habilidades de escritura no solo permite aprender y transmitir conocimientos, sino que constituye una herramienta de poder y de acción social que les facilita a los individuos desenvolverse en medio de la sociedad globalizada actual (MacArthur et al., 2006).

Esta conceptualización de escritura va más allá de la adquisición mecánica del código escrito, pues requiere la interacción con otros sujetos, la inserción de su uso en contextos y situaciones auténticas y concretas y el uso de un lenguaje que dé cuenta de la comprensión histórica y política de cada escritor (Graff, 2008). Por tanto, la escritura es un mecanismo de mediación social que facilita el diálogo entre visiones de mundo y la expresión de la complejidad del ser humano (Zavala, 2008), en cuanto les permite a los sujetos instruirse para la vida, integrarse con su entorno, reconocer y transformar su mundo y preservar su historia, pues la cultura escrita permea la vida cotidiana (Kalman, 2003).

En concordancia con los planteamientos anteriores, escribir no es una actividad mecánica, sino un sistema con su propia estructura, transformaciones y evoluciones. Más allá de su función comunicativa, la escritura es una práctica sociocultural, íntimamente ligada a las actividades de la vida cotidiana de los seres humanos; constituye un instrumento de mediación entre las relaciones

de los sujetos con el contexto y con sus semejantes y, por tanto, puede considerarse como un proceso incrustado en las complejidades de la vida social que depende de factores económicos, políticos, históricos y culturales y que orienta a los sujetos hacia la comprensión, comunicación y recreación del mundo.

2.3.1.2. Teorías y Enfoques de Enseñanza de la Escritura. En las últimas décadas, la escritura ha sido estudiada desde diferentes campos de la ciencia con el interés de determinar el funcionamiento del proceso de composición escrita y establecer teorías o enfoques para su enseñanza. Disciplinas como la psicología, la lingüística y la psicolingüística, entre otras, han planteado el debate sobre la relación entre el lenguaje, el pensamiento y la adquisición de conocimientos, los cuales constituyen las bases de los enfoques desde los cuales se llevan a cabo las prácticas de enseñanza en la actualidad. A continuación, se abordan los principios más relevantes de estas teorías y enfoques de enseñanza.

El primer antecedente que se puede referenciar respecto a este complejo vínculo entre pensamiento y lenguaje proviene del campo de la psicología, a partir del manifiesto conductista de Watson en 1913. Este paradigma plantea que las conductas son derivadas de los estímulos (Woodworth, 1959), razón por la cual el lenguaje se adquiere por imitación. Desde esta teoría se concibe la enseñanza del lenguaje como un ejercicio en el que se promueve la asociación entre sonidos y grafías, como estrategia para estimular aprendizajes en los individuos (Daviña, 2003). De esta óptica, el lenguaje se define como un simple proceso de decodificación, posible a través de una serie de habilidades aisladas (Lerner, 2001) y su enseñanza se configura como un proceso mecánico y repetitivo de letras y palabras, en los que se privilegian estrategias de memorización.

Otro aporte significativo con respecto a esta temática lo constituye la teoría estructuralista de Saussure (1916), fundador de la lingüística, cuyo objeto de estudio es la lengua. En términos

lingüísticos, el estructuralismo se concibe como un modelo descriptivo “al concebir la lengua como un sistema cerrado, completo en sí mismo y que no conoce otro orden que el suyo propio” (Jaimes, 1996, p. 40). Por tanto, el estudio de la lengua se desarrolla desde su estructura y funcionamiento como un sistema sincrónico, en el que los elementos evolutivos hacen parte de una estructura externa.

Desde esta corriente teórica, la lengua es un sistema de signos y su enseñanza y orientación es analítica y descriptiva, lo que quiere decir que su abordaje se da desde los componentes de la oración (Correa, 2000). En este sentido, los mecanismos de creación de un texto parten de la elección del vocabulario, la identificación del enunciado y el predicado como su elemento principal (Goncharenko, 2010). En el ámbito escolar, esta teoría privilegia la enseñanza de la escritura desde la identificación de los elementos formales de un texto y su ordenación en cada los niveles de análisis de la lengua. En consecuencia, se trata de un enfoque centrado en lo normativo y prescriptivo de la lengua y estrechamente relacionado con enseñanza tradicional de la escritura.

Por otra parte, Piaget (1976, 1983) postula una teoría constructivista desde la psicología cognitiva, cuyos principios se fundamentan en que el lenguaje se encuentra subordinado al pensamiento y que su adquisición depende de factores biológicos (Medina y Bruzual, 2006). En tal sentido, el lenguaje se logra a través de la función semiótica o simbólica del individuo, en la cual confluyen diferentes aspectos cognitivos y sociales, que tienen en común el manejo de símbolos (Carretero, 2004). Desde esta perspectiva teórica, la lengua se concibe como un sistema de signos por medio del cual se produce la comunicación y se interactúa con el medio, por tanto, en los contextos educativos puede desarrollarse a partir de la exploración y acumulación de esquemas y experiencias que los sujetos hacen del contexto en el que interactúan.

Otra perspectiva sobre esta discusión la plantea Vygotsky (1987), quien aporta una noción clave y diferenciadora de las teorías conductistas y cognitivas sobre el desarrollo del lenguaje en el ser humano. Plantea la teoría sociocultural, en la cual se determina el lenguaje como una función mental superior, mediada por el entorno social (Antón, 2010). Esta teoría se inscribe en el campo de la psicología, desde donde se considera el lenguaje un instrumento social y semiótico de los sujetos, que posee un papel preponderante en la construcción de los procesos psicológicos (Baquero, 1996). Desde estos fundamentos, el desarrollo del lenguaje no depende exclusivamente del progreso cognitivo de los sujetos, sino que involucra como elemento fundamental su interacción con el medio. Así, los procesos de enseñanza del lenguaje guiados bajo estos lineamientos teóricos deben propiciar la interacción del individuo con su entorno y garantizar su participación en actividades culturales (Congo Maldonado et al., 2018), pues el lenguaje es una representación influenciada por el contexto histórico y social, que se estimula e interioriza a través de la socialización.

Desde esta misma dimensión teórica, Luria (1995) destaca la importancia del lenguaje en la configuración de la dimensión psicológica de los sujetos, caracterizados por su condición social. Por tanto, ubica el lenguaje como un instrumento de comunicación de experiencias, mediante el cual el ser humano obtiene una nueva dimensión de su conciencia, que admite la configuración de imágenes subjetivas del mundo (Congo Maldonado et al., 2018). Además, desarrolla la capacidad de abstracción y de interpretación. Esta teoría revela el papel clave que obtiene el lenguaje en la adquisición de conocimientos y en el desarrollo de procesos metalingüísticos y metacognitivos (Lizarriturri, 2010), por ende, considera la enseñanza del lenguaje en el marco de las instituciones escolares y de las prácticas socioculturales.

Años más tarde, Chomsky (1965, 1998) presenta una teoría del desarrollo del lenguaje desde la lingüística, basada en la sintaxis generativa y transformacional. Esta corriente teórica postula que la competencia o capacidad lingüística de los hablantes es congénita y específica de la especie humana. Se concibe el lenguaje y su sintaxis como una competencia cognitiva y modular, cuya función principal en los humanos no es la comunicación sino la construcción y socialización del pensamiento (Birchenall y Müller, 2014), en esta medida, se considera la función epistémica del lenguaje (Defagó, 2012). De acuerdo con los postulados de este autor, los sujetos tienen la capacidad creativa y generativa de producir oraciones en su lengua nativa, a partir pocas estructuras que adquieren de forma natural, por lo que los procesos de enseñanza derivados de esta teoría se centran en la interacción de los sujetos con reglas gramaticales y vocabulario que posibiliten la generación de oraciones gramaticalmente correctas.

Se resalta también el aporte de Karmiloff-Smith (1994), quien desarrolla la teoría de la redescrición representacional, la cual considera aspectos del constructivismo y el innatismo, puesto que se centra en una perspectiva del desarrollo que reconoce que los seres humanos están dotados de información innata y capacidades cognitivas (Defagó, 2012). Desde este posicionamiento teórico, la adquisición del lenguaje es viable debido a dominios específicos y congénitos y a la flexibilidad aportada por los procesos de redescrición representacional, que posibilitan la conciencia metalingüística del sujeto (Karmiloff-Smith y Karmiloff, 2005). Este modelo teórico constituye un aporte significativo a los estudios sobre el desarrollo del lenguaje y a los procesos de enseñanza, ya que la redescrición representacional que plantea explica la facultad que tiene cada sujeto de cambiar su visión del mundo o las ideas que ha formado de su contexto (Moreno, 2015).

Asimismo, se resaltan los aportes de la teoría del género (Swales, 1990), la cual concibe el lenguaje como un mecanismo que permite adentrarse a la sociedad y su cultura con el propósito de comprenderla (Forteza Fernández et al., 2005). Por ello, la enseñanza de la lengua se orienta hacia su significado y función. Bhatia (2002) define la teoría del género como una herramienta eficiente para el desarrollo de programas formativos de lenguas porque funciona como mecanismo de interconexión entre la sociedad y los contextos educativos. El objeto de análisis de este enfoque es el texto, el cual se encuentra estrechamente ligado al contexto social en el que se produce (Manghi, 2013). En consecuencia, una instrucción basada en géneros, en el aprendizaje de la lengua, además de permitir la adquisición de conocimientos que rigen el género discursivo, facilita la consciencia de los propósitos comunicativos, funciones y valores culturales inmersos en el acto de la composición escrita

Este recorrido por los estudios teóricos sobre la adquisición y desarrollo del lenguaje y sus vínculos con los procesos de pensamiento y construcción del conocimiento permite determinar que, a partir de los enfoques socioculturales, se le asigna al lenguaje y, particularmente, a la escritura un papel central en el desarrollo de las operaciones de pensamiento y construcción del conocimiento, resaltando así su carácter epistémico, que va más allá de una simple función comunicativa. De igual forma, el estudio de estos aportes proporciona información relevante para entender los enfoques de enseñanza de la escritura que confluyen en los contextos educativos.

Desde el ejercicio pedagógico también se ha pretendido comprender la escritura con el fin de proveer a los maestros de las herramientas necesarias para orientar el acto de la composición escrita. Mata (1997) documenta los enfoques de enseñanza de la escritura en tres categorías: el tradicional, que concibe la escritura como producto, centrado en la composición y en los rasgos propios de la estructura superficial; el cognoscitivo, desde donde se entiende la escritura como

proceso, centrado en las etapas de la composición; y el contextual, el cual concibe la escritura como un proceso condicionado por el entorno en el que se desenvuelve el escritor. A continuación, se desarrolla una línea de tiempo que aborda cada uno de estos enfoques en cuanto a sus características y aportes más significativos a los procesos de enseñanza de la escritura en la escuela y, finalmente, se integra el enfoque discursivo y el enfoque semántico comunicativo, este último, empleado en la mayor parte de los sistemas educativos de Latinoamérica en la actualidad (UNESCO, 2022).

En los años sesenta y setenta, la enseñanza de la escritura se encontraba anclada a la perspectiva tradicionalista (Grabe y Kaplan, 1996). Durante estas décadas, se desarrollaron algunas investigaciones como parte de una serie de medidas para mejorar la composición escrita en las aulas de clases, que aportaban técnicas en beneficio de la enseñanza de la lengua, sin embargo, estos estudios no constituían elementos investigativos fiables por su falta de sistematización y organización (Sánchez, 2010). Dichas investigaciones se fundamentaban en teorías derivadas de la psicología cognitiva, la sociolingüística, la etnografía educacional y la lingüística aplicada.

En esta etapa se desarrollan teorías centradas en el producto, las cuales profundizan en el perfeccionamiento de la competencia textual de los aprendices desde una perspectiva, principalmente, lingüística, en los niveles microestructural y macroestructural (Salvador, 2008). De igual manera, enfocan sus enseñanzas en la gramática, al considerar el dominio de la sintaxis, el léxico, la morfología y la ortografía como habilidades necesarias para componer un texto. La escritura como producto se centra en el contenido; desde este paradigma el texto es el resultado y el objetivo de la escritura (Arias, 2013). En este sentido, la enseñanza de la producción escrita muestra principal interés por los recursos lingüísticos o retóricos de los que dispone el escritor

cuando redacta y hace hincapié en la organización del texto, su estructura y diversos elementos gramaticales (Jordan, 1997). Estas características se convierten en una debilidad de dichos enfoques, pues no fomentan la reflexión acerca de la finalidad de la escritura, el posible lector o las expectativas del discurso.

En los años ochenta, con la llegada del enfoque centrado en el proceso, se da un cambio trascendental en la perspectiva de la enseñanza de la escritura. Tomando en consideración las necesidades interactivas que exponían los enfoques de enseñanza que se estaban implementando, se genera una reacción contundente ante las limitaciones de la composición, entendida como producto para centrarse en el proceso de escritura (Sánchez, 2010). El foco de la composición escrita se concentra, desde ese momento, en el estudiante y en las estrategias y los procesos mentales y metacognitivos que ocurren mientras escribe (Adoumieh, 2011).

Durante el proceso de composición el aprendiz debe intervenir de modo consciente en todas sus fases y presentar cauces didácticos apropiados para acometer este tipo de tarea (Raimés, 1992), cuyo desarrollo requiere la inclusión de actividades de preescritura que generen ideas sobre el contenido y la estructura del texto que se va a escribir, y la revisión del discurso en sus distintas fases de elaboración, a través de la retroalimentación. Por ello, autores como Zamel (1982), Raimés (1983) y Spack (1984) plantean que la labor del docente desde este paradigma se centra en su función de guía durante la escritura, al orientar a los estudiantes y mostrarles los caminos posibles en la construcción del texto.

La concepción de la escritura como proceso se fundamenta en el estudio de los procedimientos cognitivos que ocurren en el escritor mientras redacta un texto. En el marco de esta teoría se explica el funcionamiento de la mente de los compositores y se supera el enfoque instruccional y prescriptivo que predominaba hasta ese momento. De esta manera, se le da

importancia a la idea de escribir para solventar un problema y se considera la reflexión y el proceso como dos conceptos fundamentales, en los que se evidencia la visión de mundo del sujeto que escribe. Sin embargo, algunos autores critican este enfoque porque ofrece una visión incompleta de la complejidad del proceso de escritura (Hyland, 2002) y le da poca importancia a la composición escrita como una actividad social.

A partir de los años noventa, se empiezan a movilizar otras teorías que experimentan un mayor interés por los elementos sociales, contextuales y didácticos de la escritura (Salvador, 2008). Las más recientes adoptan la conceptualización de escritura como un acto social en el que los escritores deben ser conscientes del contexto en el que escriben, por tanto, la escritura se sustenta en las estructuras sociales del entorno del cual él hace parte. En consecuencia, es la práctica social y no simplemente el texto lo que hace posible la composición escrita (Hyland, 2002); la escritura se convierte así en un esfuerzo interactivo y cognitivo. Esta perspectiva analiza el clima social, cultural e institucional en el que tiene lugar la comunicación y destaca que lo más importante del contexto social son las relaciones de poder que se producen en él y las ideologías que motivan dichas relaciones. En el marco de esta transformación se desarrollaron el enfoque discursivo y el comunicativo semántico.

El enfoque discursivo aborda la composición escrita desde la complejidad de la construcción discursiva. Se fundamenta en la pedagogía crítica de Freire (1990), cuyos postulados no responden a un método de enseñanza prescriptivo, sino dinámico, en el que se pretende que la producción escrita permita la transformación social del sujeto y su entorno (Bórquez, 2006). De acuerdo con Adoumieh (2018), este modelo aborda la escritura a través de un currículo fundamentado en la construcción del conocimiento desde el discurso, por medio del cual se

reflexiona y analiza en torno a las relaciones sociales. Desde esta óptica, se privilegia el carácter social y cultural de la lengua para representar la realidad y crear una acción transformadora.

El procedimiento metodológico desde este enfoque se realiza por medio de un programa académico de escritura, cuyo objetivo es generar procesos de reflexión del proceso de escritura, en atención a los géneros discursivos, la planificación de la escritura, su producción, revisión y acción transformadora (Adoumieh, 2018). De esta manera, el estudiante autorregula su proceso de producción textual a través de estrategias metacognitivas y el docente es un orientador de los conocimientos temáticos y lingüísticos para lograr que sus alumnos comprendan la escritura como un evento social (Adoumieh, 2019). En concordancia con lo anterior, este enfoque reconoce que la producción escrita es una construcción discursiva que privilegia el cambio social y se circunscribe a una comunidad científica, que no centra su aprendizaje en normas y preceptos lingüísticos, sino en la complejidad social y cultural de la lengua.

Por su parte, el enfoque semántico comunicativo para la enseñanza de la lengua plantea, desde la integración de disciplinas como la semiótica, la lingüística textual y la pragmática, que el lenguaje está orientado hacia la construcción de la significación (Baena, 1989). Este enfoque parte de la conceptualización de la lengua como un sistema de categorías funcionales y comunicativas por medio del cuales se expresa sentido, por tanto, no pueden determinarse como simples rasgos gramaticales, sino como una práctica social (Calsamiglia y Tusón, 2012; Jolibert, 1991).

El MEN (1998), basado en los trabajos de Canale y Swain (1980), Bachman (1990) y Eco (1992), sustenta que el enfoque semántico comunicativo involucra las siguientes competencias:

- Competencia gramatical o sintáctica, implica el conjunto de reglas sintácticas, morfológicas, fonológicas y fonéticas que se involucran en el proceso de producción lingüística.
- Competencia textual, concierne a los componentes que garantizan la coherencia y cohesión a nivel micro y macro textual, así como al aspecto estructural del discurso.
- Competencia semántica, involucra el reconocimiento y los usos de significados y el léxico, de acuerdo con la intención comunicativa del texto.
- Competencia pragmática o socio-cultural, referente al reconocimiento de las intencionalidades del texto y el uso de reglas contextuales de comunicación.
- Competencia enciclopédica, entendida como la capacidad de emplear actos de comunicación en contextos locales o de la cultura escolar o sociocultural en general.
- Competencia literaria, relacionada con la capacidad de poner en práctica la experiencia literaria adquirida en los procesos de lectura y escritura.
- Competencia poética, definida como la capacidad crear mundos posibles a través del lenguaje.

En concordancia con el desarrollo de estas competencias, la escritura se configura como un proceso individual y social, en el que se involucran visiones de mundo, saberes, intereses y competencias (MEN, 1998), por consiguiente, los programas de enseñanza, regidos bajo este enfoque sugieren procedimientos metodológicos que propicien el desarrollo de las habilidades comunicativas a partir de las situaciones comunicativas reales. Se trata entonces de promover la tarea retórica desde proyectos que impliquen el uso de las competencias comunicativas y que, al

tiempo, faciliten procesos de aprendizaje y reflexión sobre la estructura, el funcionamiento y las funciones de la lengua. Por ello, desde este enfoque, el acto de escribir como producción de la significación y del sentido no excluye los componentes formales de la lengua.

En consideración a estos propósitos, Rodríguez y Jaimes (1999) exponen los roles de los docentes y estudiantes, requeridos en este enfoque de enseñanza. El profesor es un guía y facilitador de los procesos comunicativos, a través de actividades e investigaciones en el aula y fuera de ella, por tanto, se perfila como un sujeto dinámico que contribuye a partir de sus saberes y experiencia al logro de los propósitos del currículo. Por su parte, el estudiante es el protagonista del proceso de enseñanza y aprendizaje, puesto que desarrolla desde su iniciativa y autonomía proyectos en los que aplica sus capacidades y hace uso de las posibilidades que le proporciona el uso del lenguaje.

Se destaca de este enfoque la idea de comprender el lenguaje más allá de su simple función de comunicación, pues a través del desarrollo de las competencias propuestas y de los roles asignados a maestros y estudiantes se vivencia el lenguaje en las aulas de clases desde sus múltiples funciones y en estrecha relación con el universo simbólico y cultural que cada sujeto elabora en sus producciones textuales, basados en sus experiencias de vida y sus interacciones con los demás.

Teniendo en cuenta lo anterior, se puede determinar la importancia de conocer los supuestos que fundamentan las teorías y enfoques desde los cuales se han llevado a cabo las prácticas de enseñanza del lenguaje y, en particular, de la escritura, desde la década de los sesenta hasta la actualidad, pues esto devela una mirada histórica, política y cultural de las sociedades, su desarrollo y de las formas en que se concibe la enseñanza. Además, conocer estas teorías y enfoques facilita la tarea de comprender por qué los maestros escogen determinados modelos de enseñanza y qué relación tienen estos con el tipo de individuo que se pretende formar.

2.3.1.3. Implicaciones Didácticas de la Enseñanza de la Escritura. El reconocimiento social y cultural de la escritura y su importancia en el proceso educativo como una herramienta básica de construcción del conocimiento y medio de comunicación e interacción ha convocado a académicos y responsables de las políticas educativas a considerarla objeto de reflexión, valoración y toma de decisiones, desde las últimas décadas del siglo XX (Borja et al., 2008). En consonancia con esta idea han surgido y evolucionado propuestas o enfoques didácticos de la enseñanza de la escritura, centrados en principios normativos y gramaticales, filiaciones psicológicas y fundamentos semióticos y discursivos (Mostacero, 2017).

De acuerdo con Cassany (1990), se distinguen cuatro enfoques metodológicos básicos en la enseñanza de la expresión escrita: 1) enfoque basado en la gramática, 2) enfoque basado en las funciones, 3) enfoque basado en el proceso y 4) enfoque basado en el contenido. A continuación, se esbozan las principales características lingüísticas, didácticas y metodológicas de cada uno de estos enfoques, siguiendo los planteamientos de este autor.

El enfoque basado en la gramática surge en el contexto de la enseñanza de la lengua materna y se fundamenta en la idea de que aprender a escribir significa dominar la gramática de la lengua, su estructura, reglas y organización formal; en consecuencia, su núcleo formativo lo constituye precisamente el conjunto de conocimientos gramaticales sobre la lengua a nivel sintáctico, morfológico, ortográfico y de terminología. Su influencia más importante la recibe del campo de la lingüística, desde donde la enseñanza de la lengua es de carácter homogénea y prescriptiva, por lo cual se enseña un modelo lingüístico estándar y formal, que no admite variedades dialectales, lo que significa que el objetivo de la enseñanza es que el estudiante aprenda a escribir lo que gramaticalmente es correcto.

Este enfoque didáctico centra su currículo en los contenidos gramaticales, los cuales pueden desarrollarse a través de dos grandes modelos: uno oracional, que se basa en los estudios de la gramática tradicional, y otro textual o discursivo, que se fundamenta en la lingüística del texto o gramática del discurso. El modelo oracional se concentra en la enseñanza de la oración y sus partes, así como en su nivel de concordancia y de ortografía. Mientras que el modelo textual enfoca la atención en la construcción de párrafos y su coherencia.

En cuanto a su implementación en las aulas de clases, Cassany (1990) explica el esquema didáctico y los procesos evaluativos a través de la siguiente estructura:

(1) El docente explica la teoría y comparte ejemplos con sus estudiantes que les sirven de modelo lingüístico. Los alumnos comprenden la explicación y siguen los contenidos de los textos o libros guías.

(2) Los estudiantes practican de manera mecánica los contenidos explicados por su profesor, a partir de situaciones controladas en contextos pequeños.

(3) Los estudiantes ejercitan los contenidos gramaticales a través de redacciones y contextos más globales.

(4) El profesor corrige los textos, centrándose en los errores gramaticales. No se tienen en cuenta otros aspectos de la producción escrita como el propósito comunicativo, la claridad de las ideas y la originalidad.

(5) El profesor asigna una tarea de escritura (oración o párrafo, según el modelo empleado) para afianzar los conocimientos enseñados, en la que estipula un tema determinado.

En este enfoque de enseñanza se promueve un modelo lingüístico prescriptivo, en el cual los alumnos aprenden la normativa y distinguen lo que es correcto y lo que es incorrecto, por ello, se relaciona el aprendizaje de la lengua con el estudio de la literatura culta. Sin embargo, es importante anotar que este enfoque no toma en cuenta el carácter cultural de la lengua, aspecto que será de primordial importancia en los enfoques posteriores.

El enfoque basado en las funciones, por el contrario, surge en el contexto de la enseñanza de una segunda lengua y en el seno de una metodología comunicativa. Su propósito es enseñar la lengua en contextos comunicativos reales. Este enfoque recibe influencias de la sociolingüística y de los movimientos didácticos de renovación pedagógica, contraponiéndose al enfoque gramatical anterior, en el que lo importante son las reglas de sintaxis, gramática y ortografía.

Este enfoque concibe la lengua como una herramienta comunicativa, por lo cual en el aula de clases se enseñan sus funciones. Se cambia la visión prescriptiva del modelo anterior hacia una descriptiva, que considera el uso coloquial de la lengua; de esta forma se tiene en cuenta el contexto lingüístico en que se utiliza el idioma. Teniendo en cuenta lo anterior, las prácticas de enseñanza ofrecen modelos lingüísticos variados y tienen en cuenta las necesidades comunicativas particulares de cada estudiante, así como el uso de materiales reales.

Siguiendo a Cassany (1990) este enfoque gira en torno a la enseñanza de las funciones de la lengua y las distintas tipologías o géneros textuales. Presenta el siguiente el esquema de clase y evaluación:

(1) El profesor presenta ejemplos reales de una determinada tipología textual, de los cuales se hace una lectura comprensiva.

(2) Los estudiantes analizan los modelos textuales y los comparan entre sí para extraer las características generales de cada tipo de texto.

(3) Los alumnos realizan prácticas de producción escrita de textos preparados por el docente, en los que los estudiantes completan información.

(4) Se implementan prácticas comunicativas, en donde los docentes exponen situaciones comunicativas concretas y los alumnos escriben un texto completo, que luego es socializado a través de distintos materiales didácticos.

(5) El profesor corrige los trabajos con parámetros estrictamente comunicativos, señala únicamente aquellos que obstruyen el sentido del texto.

En este sentido, el objetivo de este enfoque es aprender a realizar una función determinada a través del uso de la lengua, esto es, utilizar la lengua escrita en contextos comunicativos auténticos para su mayor comprensión. Teniendo en cuenta esta consideración, se hace énfasis en la función comunicativa de la escritura y en las modalidades dialectales de la lengua, tanto oral como escrita, así como en sus niveles de formalidad y la implementación de diversos géneros discursivos.

Por otro lado, el enfoque basado en el proceso está influenciado por la psicología cognitiva y la pedagogía humanística. Enfatiza, como su nombre lo indica, en los procesos de composición, a diferencia de los analizados anteriormente, que atendían el producto. Desde esta perspectiva, lo primordial en la escritura no es la versión final del escrito, sino las etapas intermedias y las estrategias empleadas durante el proceso de escritura. Por ello, la enseñanza se guía hacia el desarrollo de habilidades y actitudes hacia el escrito, haciendo énfasis en el alumno, como escritor, y no en los textos que produce.

En este enfoque, Cassany (1990) destaca que las clases son parecidas a talleres de literatura, que siguen la siguiente secuencia didáctica y esquema de evaluación:

(1) Se pone en consideración un tema y los estudiantes realizan producciones textuales en torno a él.

(2) El profesor orienta y asesora el trabajo del alumno, indicándole técnicas de escritura, leyendo sus borradores y retroalimentando los escritos.

(3) Los estudiantes escriben y revisan constantemente sus escritos y los nutren con las recomendaciones de sus maestros.

(4) Los profesores se centran en la corrección de los textos en sus diferentes etapas de producción. De esta manera, la corrección va más allá de la forma del texto, pues integra factores psicológicos y cognitivos de los escritores.

(5) Se asigna una tarea de escritura con estrictas instrucciones de planificación, redacción y revisión del escrito final.

En resumen, este enfoque se centra en los procesos cognitivos y psicológicos de los escritores, los cuales se potencian en la escuela a través de un trabajo individualizado con el sujeto de la escritura y no con el objeto o texto. Por consiguiente, bajo su fundamentación no es posible enseñar mecánicamente, pues cada persona debe desarrollar su propio estilo de composición a partir de sus capacidades y tomar conciencia de sus defectos y potencialidades.

Para finalizar, se reseña el enfoque basado en el producto, el cual se desarrolló principalmente en el contexto de los estudios superiores y en los currículos de la enseñanza escolar básica y media. Se trata de un enfoque centrado en la enseñanza de las habilidades lingüísticas

académicas, en el que se privilegia el contenido de los escritos, antes que su estructura formal. Por ello, los programas de enseñanza ponen énfasis en la coherencia y claridad de las ideas, así como en la solidez de los argumentos y la creatividad del escritor.

En el contexto de la enseñanza superior, se diseñó una metodología especializada en las necesidades académicas de los futuros profesionales. Se utilizan ejercicios de tareas o proyectos sobre temas académicos con un enfoque evaluativo, en el que el propósito del texto es la socialización de resultados investigativos al profesor; su interés por temas netamente académicos requiere el desarrollo de otras habilidades como la lectura y la retórica y el uso de fuentes bibliográficas y un lenguaje técnico.

En el caso de la educación básica, el proceso de composición se concibe como una forma de aprendizaje a la que se puede acceder desde cualquier área del conocimiento. Desde esta perspectiva, la escritura deja de ser un tema exclusivo de la asignatura de Lengua hacia el currículo en general, por tal motivo, la escritura en este enfoque es un instrumento de evaluación de contenidos y conocimientos desde todas las áreas del saber.

De acuerdo con Cassany (1990), la secuencia didáctica en las clases y sus procesos evaluativos se desarrollan por medio del siguiente esquema:

(1) Los estudiantes investigan con profundidad el tema a través de diferentes fuentes y métodos de estudio.

(2) Se lleva a cabo el procesamiento de la información recabada por medio de técnicas individuales o grupales como la elaboración de esquemas o grupos de discusión.

(3) Los estudiantes producen los textos académicos, dando prioridad a las ideas que se quieren analizar y argumentar.

(4) Los profesores corrigen los textos desde el contenido y en función de los conocimientos o ideas que se argumentaron.

Considerando lo anterior, este enfoque se centra en las necesidades de expresión desde el ámbito académico, por ello la enseñanza de la escritura se enmarca en la integración de contenidos de distintas disciplinas para la redacción de textos escritos, los cuales responden, por medio de estrategias argumentativas y analíticas, a la tarea retórica y a la necesidad de compartir resultados investigativos. Se destaca que, aunque se privilegia el contenido por encima de la forma del texto, se aborda la competencia gramatical de manera individual, de acuerdo con las necesidades de cada estudiante, sin que esta haga parte del programa educativo formal.

Este recorrido teórico y metodológico por las teorías, enfoques y modelos didácticos de la enseñanza de la lengua escrita permite concebir la escritura como un proceso complejo que requiere la concurrencia de diversas disciplinas y dimensiones de análisis (Álvarez y Ramírez, 2006). Como todos los modelos de producción en el área educativa, llevan de modo implícito una proyección didáctica que contribuye a favorecer la enseñanza-aprendizaje y resalta el rol del docente como dinamizador del proceso de aprendizaje y el encargado de ejercer la habilidad para reproducir en su acción educativa modelos pedagógicos, ideológicos, sociales y culturales que favorezcan una reflexión crítica.

2.3.1.4. Práctica Docente de la Enseñanza de la Escritura. Las tendencias globalizantes de la sociedad contemporánea han traído consigo múltiples transformaciones en el contexto escolar. Hoy día, los procesos educativos trascienden fronteras y la tecnología pone, al alcance de todos, un significativo volumen de información y conocimientos (Cordera, 2006). Desde esta perspectiva, es posible reconocer en la actualidad una conceptualización de la escritura, mediada por la tecnología y la disponibilidad global del conocimiento, que contempla la capacidad de

comunicarse en diversos contextos, el aprendizaje de manera independiente de los géneros discursivos que surgen intrínsecamente en las diferentes comunidades y la incorporación de un compendio de conocimientos en constante aumento (Schleicher, 2010), lo cual exige un elevado desarrollo de las competencias comunicativas por parte de los estudiantes en su paso por el sistema escolar. Esta dinámica educativa conlleva a reflexionar sobre la acción del maestro como orientador del proceso de adquisición y desarrollo de la escritura, puesto que su quehacer requiere un compendio de competencias de carácter cognitivo, axiológico y cultural que le facilite el desarrollo de sus propias habilidades escriturales y, por ende, la promoción de habilidades en sus estudiantes (Domínguez, 2007).

Gimeno Sacristán (2007) concibe la praxis docente como una práctica social, en la que se integran elementos pedagógicos, didácticos, políticos, económicos y culturales que influyen y condicionan los procesos de enseñanza. De esta manera, la práctica docente constituye un punto de convergencia de múltiples elementos sociales e institucionales (Bourdieu, 2011; Fierro et al., 2008; Tallaferro, 2006), cuyo desarrollo se efectúa en escenarios, tiempos y espacios particulares. En concreto, es un conjunto de conocimientos, intervenciones, mediaciones, reflexiones y visiones de mundo (Bazdresch, 2000), que confluyen en el aula de clases con el propósito de enseñar (Ibáñez, 2019).

En este sentido, la noción de enseñanza que supone este estudio atañe todas las decisiones que, tanto el docente como los entes estatales encargados de direccionar los lineamientos curriculares y didácticos en el sistema educativo, procuran para favorecer el aprendizaje de los alumnos. Fundamentalmente, se concibe enseñar con una doble connotación, guiar y lograr que los estudiantes comprendan (Lerner et al., 2009), lo que acarrea asegurar determinadas condiciones e intervenciones de los docentes para desarrollar y potenciar competencias por parte de los

estudiantes. Enseñar, por tal razón, no es simplemente exponer conceptos, sino ayudar a los alumnos a participar en prácticas reales, al tiempo que el docente ofrece condiciones para que esta participación sea posible (Giraldo, 2015).

La enseñanza del lenguaje escrito debe procurar que los estudiantes participen efectivamente en prácticas sociales y culturales de escritura (Bazerman, 1988), lo que implica el dominio de los códigos convencionales de la lengua, el análisis crítico y la producción de diversos tipos de discursos, propios de diferentes situaciones comunicativas (MEN, 2016), pues la escritura es, ante todo, una práctica social y cultural (Rockwell, 1995), estrechamente ligada a la tradición y a las relaciones que cada grupo social tiene con la cultura escrita y su desarrollo en distintos contextos (Pérez Abril, 2007).

Las prácticas de enseñanza de la lengua deben sustentarse en el análisis del texto en todas sus categorías (Díaz Corralejo, 2002). Por ello, formar competencias escriturales en los educandos, requiere reconceptualizar los propósitos de enseñanza y construirlos en función del desarrollo de prácticas sociales (Lerner, 2001). La intención fundamental de la enseñanza de la lengua debe ser el dominio funcional del lenguaje, tanto en lo individual como en lo social, en la función específica del texto como en su relación con los demás textos y en el conocimiento social específico del entorno textual y literario (MEN, 2006), lo cual implica que la enseñanza de esta área se debe entender como un proceso de acceso y construcción del sentido mediante la lengua, la literatura y la cultura.

Orientar la práctica social de la escritura como proceso de enseñanza plantea exigencias complejas a la labor del docente, pues la instrucción de los aspectos formales de la lengua como la gramática, la fonética y la normativa ortográfica, entre otros aspectos, deberá aparecer en función de una situación concreta de escritura que, a su vez, esté inmersa en una práctica social

(Pérez Abril, 2007), en donde la escritura se configura como una experiencia cultural y social (Pérez Abril, 2004). Esta representación de trabajo pedagógico supone definir, por un lado, los procesos específicos relacionados con la apropiación del sistema convencional de escritura, los saberes sobre la lengua y las categorías para analizar las prácticas sociales de la escritura; y por otro, implica seleccionar prácticas y situaciones sociales que sean objetos de análisis, en las que participen efectivamente los estudiantes (Albarracín Vivo et al., 2022).

En este escenario es posible el ingreso de los sujetos a la cultura escrita, a través de la formación de escritores que se enfrenten a diversas prácticas, propósitos y tipos de textos, que le permitan la participación en las dinámicas propias de la vida social, desde las diferentes áreas del conocimiento (Langer y Applebee, 1987). Dicho paradigma requiere el abordaje de la escritura a lo largo de toda la escolaridad y como eje transversal para todas las áreas del plan de estudios (Carlino, 2013; Castaño, 2014), con el propósito de potenciar la competencia comunicativa en los estudiantes, que le facilite la construcción de actos verbales, adecuados a las necesidades de cada situación comunicativa (MEN, 1998).

El objetivo de la enseñanza de la escritura, entonces, es vincular el aprendizaje de la lengua con el contexto de la vida social de los estudiantes (Del Valle, 2007). De esta manera, se desprende que la tarea de escritura en el aula debe ser concreta y situada, lo que permite el desarrollo de una competencia comunicativa con un fuerte carácter cultural, que implica la adquisición y dominio de normas y estrategias que posibiliten la emisión de enunciados, conforme a las intenciones y situaciones comunicativas que los interlocutores vivencian (Lomas et al., 1993). En otros términos, la enseñanza de la escritura requiere el desarrollo de prácticas que se ajusten a metodologías contextualizadas y a situaciones comunicativas reales.

En el contexto educativo colombiano, es común considerar la enseñanza de la escritura como una labor exclusiva del área de Lenguaje (Castaño, 2014; Fundación Compartir, 2015), la cual se ha establecido como una asignatura, a través de la cual se brinda a los estudiantes elementos gramaticales y estrategias de composición escrita (Giraldo, 2015). En este ámbito, la calidad de la enseñanza de la lengua se juzga desde la perspectiva de la producción y comprensión de variados tipos de textos escritos (Carlino, 2002; Parodi, 2003) y la responsabilidad del desarrollo de competencias se le ha asignado al profesor básico, quien ha tenido, la mayor parte de las veces, una formación de orden generalista, en la que, fundamentalmente, se reproduce el currículo escolar básico (Rubio, 2009).

Esta perspectiva del área de Lengua Castellana se sustenta en una concepción que limita la escritura a un sistema que permite producir textos formalmente correctos y donde el profesor de esta asignatura es el encargado de abordar explícitamente estos elementos en las aulas de clases (Castaño, 2014). Sin embargo, investigaciones recientes han arrojado suficientes pruebas que demuestran que enseñar a comprender y producir los discursos debe ser una tarea interdisciplinaria (Arnáez, 2006; Carlino, 2013). Por ello, es necesario reconocer que la escritura no es un tema exclusivo del área de Lenguaje. Esto supone transformar en objeto de reflexión y de planificación explícita todas las producciones textuales que se llevan a cabo en las distintas áreas del conocimiento (Castaño, 2014). Con esto se pretende que se desarrollen las destrezas comunicativas adecuadas para un mejor aprovechamiento del quehacer académico y científico. En este sentido, la escritura no es únicamente una materia que enseñar, sino un instrumento necesario en todas las disciplinas; un camino para adentrarse en la comprensión disciplinar y en la evaluación de los alcances o límites conceptuales sobre un tema en particular (Giraldo, 2015). Con relación a esto, Cisneros y Vega (2011) coinciden en documentar que la escritura “constituye vías de acceso a la

información y contribuye a la creación y producción de la subjetividad; por tanto, es de asumir que más que una temática o asignatura, es un componente transversal de cualquier proceso de formación humana” (p. 23). La escritura es una condición primordial en el proceso enseñanza para mantener las posibilidades individuales de actualización en los diferentes contextos de desempeño de los educandos.

Por otra parte, siguiendo los planteamientos de Jurado Valencia et al. (2013), hay un conjunto de prácticas y de creencias que aún perviven en las escuelas de Colombia, inspiradas en la psicología conductista y la lingüística prescriptiva de la primera mitad del siglo XX, en las cuales la lengua es considerada un sistema abstracto que se estudia a partir de un hablante ideal (Baracaldo, 2006). La escritura se implementa para evaluar o verificar lo aprendido y se enseña fundamentalmente por medio de aspectos fonéticos y morfológicos (Arianda Rodríguez y Díaz Chaves, 2018). Esto evidencia la primacía de los métodos tradicionales, vistos como garantes de la enseñanza y el aprendizaje de la lengua escrita, de ahí que, en la educación secundaria, a pesar de las reformas en el currículo en la década de 1990, siga prevaleciendo el afán por enseñar las normas gramaticales, descuidando el análisis del uso lingüístico y la producción de textos. Así, los estudiantes aprenden las normas de la lengua, pero revelan grandes dificultades para interactuar en los contextos académicos y para producir textos genuinos.

Todo lo anterior, permite concluir sobre la necesidad de acompañar a los docentes en la tarea de consolidar una representación de la escritura que propicie el desarrollo y la construcción de conocimientos y plantear la discusión sobre cómo enseñar (Calvo, 2000). A partir de esta representación, las propuestas de enseñanza tendrán al estudiante como protagonista en la construcción de su pensamiento y el docente lo acompañará en el proceso de producción escrita.

Las prácticas docentes de Lengua Castellana deben orientar la escritura desde situaciones comunicativas reales que les ayuden a los estudiantes a descubrir lo que quieren decir, a quién, cuándo y con qué finalidad (Espinosa, 2018), de tal manera que puedan desarrollar su capacidad técnica para la elaboración de afirmaciones persuasivas y enérgicas para que sus voces se posicionen en los mundos sociales y del conocimiento que imperan en la sociedad contemporánea (Giroux, 2005). En el cumplimiento de este objetivo, el docente debe cumplir un rol muy importante, pues es quien, en discusión con sus pares académicos, con los estudiantes y con la comunidad educativa, selecciona y prioriza los componentes del currículo, para de este modo atender a los requerimientos del contexto educativo y a las exigencias generales tanto de orden nacional como internacional (MEN, 2013), las cuales le brindan estabilidad y, a la vez, generan resistencia al cambio (Vergara, 2016). Además, es quien opta por los enfoques pedagógicos, orienta las formas de comunicación en el aula, construye las características de la comunicación y la interacción y propicia el desarrollo de competencias y saberes de sus estudiantes (MEN, 1998).

En fin, se entiende el docente como un par cualificado cuya función es ser mediador cultural en sus prácticas de enseñanza, es decir, su papel es establecer puentes entre los elementos de la cultura tanto universal como local, y los saberes culturales de los estudiantes, desde concepciones más renovadas y reflexivas, otorgar mayor sentido al aprendizaje de la lengua escrita, alejados de los modelos repetitivos.

2.3.1.5. Formación Docente en el Área de Lengua Castellana. La formación docente comprende un conjunto de lineamientos de política de formación inicial y continuada para educadores, estrechamente relacionada con factores que inciden en la calidad educativa (MEN, 2022); dichos lineamientos se configuran en un proceso continuo de experiencias formales y no formales, orientadas al desarrollo profesional de los docentes (UNESCO, 1990). En términos

generales, la formación docente puede definirse como un marco de referencia que ofrece directrices y orientaciones pedagógicas y didácticas para reconocer y responder a las diferentes necesidades de los contextos educativos desde una reflexión profunda del quehacer pedagógico, que permita innovar y transformar la educación.

En este sentido, la formación se constituye como un elemento fundamental que facilita y potencia el ejercicio docente (Vaillant, 2019). La formación del profesorado se configura como un proceso continuo y sistemático, sustentado en oportunidades y experiencias para fomentar el desarrollo y fortalecimiento de la profesionalización docente (Villegas Reimers, 2002), tanto en la formación inicial como en la práctica del ejercicio pedagógico (Agudelo, 2017). Esta formación se lleva a cabo en comunidades e instituciones que propician diálogos entre las estructuras de los programas educativos, las políticas públicas y las experiencias docentes.

La formación docente es una de las necesidades sociales más marcadas en los contextos educativos latinoamericanos (Cañón y Cedeño, 2016), pues de su implementación se desprenden procesos de mejoramiento en las prácticas de enseñanza y aprendizaje que se imparten en la escuela (Vásquez, 2014). Debido a esto, en las últimas décadas, organismos de control como la UNESCO, el Banco Mundial y la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE) sugieren cambios en los enfoques y líneas de acción de las políticas educativas latinoamericanas, a través de pactos y acuerdos de financiamiento que generan una presión por establecer reformas en los sistemas educativos (Galazzi et al., 2019), que incluyen como prioridad el delineamiento y la actualización de políticas de formación docente para el cumplimiento de lo establecido en el cuarto ODS, Educación de Calidad, específicamente en la meta 4C, la cual plantea que a 2030 se debe aumentar sustancialmente la oferta de docentes cualificados, mediante la cooperación internacional, principalmente en los países menos desarrollados (UNESCO, 2018).

En Colombia, desde la publicación de la Constitución Política de 1991, se ha manifestado la importancia de contar con una política nacional de formación docente que posibilite las transformaciones necesarias para alcanzar una educación de calidad. Por tanto, mediante la Ley General de Educación, Ley 115 de 1994, y el Decreto 709 de 1996 se establecen los lineamientos que permiten delinear dicha política, desde principios éticos y científicos, que abordan el desarrollo de la teoría y la práctica pedagógica como elementos esenciales del conocimiento y la investigación en los distintos niveles educativos de formación. En cumplimiento de estas directivas, el MEN ha definido un Sistema de Formación de Educadores, como documento orientador de la formación de docentes del país, cuyo propósito es organizar y articular la formación docente, desde una perspectiva de formación como proceso permanente y continuo, para fortalecer las capacidades profesionales y las prácticas pedagógicas de los docentes (MEN, 2022).

De acuerdo con el Sistema de Formación de Educadores, la formación docente se divide en tres niveles o subsistemas: formación inicial, formación en servicio y formación avanzada (MEN, 2013). La formación inicial comprende los procesos educativos de los docentes en formación en distintos niveles y campos del conocimiento, que se sustentan en la pedagogía y en la comprensión de los procesos de enseñanza y aprendizaje, a partir de una compacta y equilibrada fundamentación epistemológica, teórica y práctica. Este nivel formativo es impartido por las normales superiores, a través de los ciclos complementarios, y por instituciones de educación superior, mediante programas de licenciaturas. Por su parte, la formación en servicio integra el conjunto de acciones formativas de carácter formal o informal, realizadas por el educador desde que comienza su ejercicio educativo, las cuales contribuyen a su desarrollo profesional y al mejoramiento de los procesos de aprendizaje de los estudiantes. Es importante destacar que este

subsistema se desarrolla desde la autonomía de las distintas entidades territoriales que tienen a cargo el funcionamiento de las instituciones educativas, por lo cual se plantea, periódicamente, un Plan Territorial de Formación Docente (PNTD), que sirve como documento orientador de las acciones de formación y capacitación docente, con el propósito de cualificar su quehacer y consolidar rutas de trabajo para atender con pertinencia las problemáticas del contexto educativo, desde las diferentes áreas y niveles educativos en que los docentes se desempeñan. Por último, la formación avanzada alude a la educación posgrado que realizan los educadores en servicio con el propósito de mejorar su práctica educativa, interviniéndola y transformándola desde procesos investigativos rigurosos y científicos (López y Yépez, 2016). Este nivel lo integran estudios de alto nivel educativo como especializaciones, maestrías, doctorados y posdoctorados.

Con relación a la formación del profesorado de Lengua Castellana de educación básica secundaria, las políticas educativas gubernamentales reconocen la importancia de que exista un conjunto de conocimientos comunes a todos los educadores, que responda con pertinencia a las necesidades de los diferentes contextos educativos. Por este motivo, la Resolución N° 003842 de 2022, mediante la cual se establece el Manual de Funciones, Requisitos y Competencias para los cargos docentes en Colombia, destaca dentro de la definición del perfil del educador un conjunto de competencias generales, disciplinares, pedagógicas y didácticas, que se enmarcan en una perspectiva de mejoramiento continuo para propiciar la calidad educativa. En este sentido, se considera la formación y cualificación docente un elemento fundamental para lograr este propósito. Sin embargo, es importante destacar que, a pesar de que se hace hincapié en dicha cualificación, se reglamenta como requisito mínimo para desempeñarse en esta área en los niveles de educación básica secundaria y media académica, un nivel de licenciatura o un título profesional universitario afín, lo cual resulta contradictorio al determinar que un profesional no licenciado

pueda desempeñar con idoneidad los procesos de enseñanza y aprendizaje (Fandiño Parra et al., 2016).

En cuanto al rol del docente de Lengua Castellana, el MEN (2014) señala a este actor educativo como un profesional con formación pedagógica, dominio del saber específico, capacidades didácticas y comunicativas. Desde esta perspectiva, se establecen como competencias del profesorado de esta área las siguientes:

- a) Poseer un dominio conceptual de las teorías lingüísticas, literarias y semióticas para la comprensión de textos.
- b) Evidenciar un nivel apropiado de análisis y composición de textos.
- c) Generar aprendizajes significativos a través del diseño y la aplicación de estrategias didácticas para desarrollar las competencias en los estudiantes.
- d) Determinar el desempeño y nivel de competencia de los estudiantes, a través de distintas estrategias y herramientas evaluativas.
- e) Ser reflexivo y planear acciones estratégicas para el desarrollo de competencias en los estudiantes, tomando en consideración los lineamientos curriculares del área.

La conceptualización de esta competencia se configura como la base sobre la cual deben cimentarse la formación inicial docente en los programas de licenciatura y los planes de formación continua, diseñados y desarrollados por las secretarías de educación, con el fin de cumplir los objetivos de área de Lengua Castellana, directamente relacionados con el desarrollo de competencias comunicativas.

En esta misma línea de discusión, Calderón (2005) plantea que la formación del docente de Lengua Castellana debe sustentarse en el desarrollo de la competencia pedagógica del maestro, la cual define como una macro competencia, constituida por tres dominios fundamentales: el

dominio de la disciplina, el dominio del contexto educativo y el dominio ético-profesional. El primer dominio determina la idoneidad del docente desde el conocimiento sobre los modelos teóricos que fundamentan la disciplina; el segundo dominio alude a la construcción social del sujeto, enmarcado en un contexto económico, político, cultural y científico; y el último dominio define la idoneidad docente desde sus constructos éticos y epistémicos.

A partir de estos planteamientos, la autora reflexiona sobre los distintos programas de formación de docentes en Lenguaje que concurren en el contexto educativo colombiano, los cuales hacen énfasis en el grado de desarrollo de un dominio disciplinario, sin embargo, no abarcan el nivel mínimo esperado en un profesional de la educación. Por ello, hace un llamado para tener en cuenta en su constitución y actualización propuestas curriculares e investigativas que permitan el desarrollo de la competencia pedagógica desde los tres dominios.

En concordancia con lo anterior, resulta imprescindible analizar los rasgos que caracterizan la formación del profesorado de Lengua Castellana en Colombia, pues, a pesar de su riqueza conceptual y legal y de la importancia que tiene como elemento de transformación educativa y social, la formación docente pasa por un momento desafiante (Fandiño Parra et al., 2016). Algunas dificultades relacionadas con el proceso formativo del profesorado llevan a pensar en la necesidad de mejorar la calidad de la formación y de la práctica docente, de manera que se responda oportunamente a las necesidades específicas de los contextos educativos. Dentro de estas dificultades, se señala el bajo prestigio de las licenciaturas (Gatti y Nunes, 2009; González Castro, 2020; Vaillant, 2007). Por otro lado, se afirma que la formación docente es instructiva, de tal manera que no facilita la construcción de un conocimiento reflexivo de los contextos educativos (Vieira y Moreira, 2008). Además, se sustenta que esta formación evidencia elementos tensionadores entre la teoría y la práctica, así como limitaciones y resistencias cuando se procura

suplir la enseñanza tradicional, por metodologías actuales de formación, orientadas hacia el desarrollo de competencias comunicativas (Flores y López, 2011), esto debido a la débil conexión que se establece entre los modelos de enseñanza transmitidos en las aulas universitarias y la práctica pedagógica real (MEN, 2022).

Todos estos factores permiten determinar que, a pesar de existir la preocupación por formar a los docentes con capacidades para enseñar y favorecer el desarrollo de competencias comunicativas en los estudiantes, existen vacíos en los currículos de las carreras pedagógicas de lenguaje (Arandia Rodríguez y Díaz Chaves, 2018; Ávalos, 2004; MEN, 2022; Rubio, 2009). Con relación a la formación continua, se reconoce también la necesidad de implementar programas de formación que trasciendan la instrucción conceptual (Ramírez, 2015), hacia procesos formativos situados que respondan con pertinencia a las demandas de cada contexto educativo y que tomen en consideración la experiencia docente, sin dejar de lado la formación inicial y posgradual del profesorado (Arandia Rodríguez y Díaz Chaves, 2018; Calvo, 2019; Castellanos Valderrama et al., 2016).

Estos desafíos evidencian que la formación docente demanda una reformulación y articulación de políticas públicas, desde la funcionalidad misma del sistema educativo y la actuación docente (Vaillant y Manso, 2022), con el fin de promover mejores condiciones laborales, valoración social y desarrollo profesional del docente y el logro de competencias en el estudiantado (OCDE, 2018; Vaillant, 2019). Este cambio de paradigma requiere la participación activa de los docentes en la construcción de las políticas educativas, de tal forma que a través de este proceso se suscite el desarrollo de redes de aprendizaje que permitan la revisión profunda del conocimiento científico, pedagógico y didáctico que los docentes deben acreditar en sus prácticas de enseñanza (Imbernón, 2001). Desde esta visión, los docentes deben cuestionarse sobre su propia labor

pedagógica y desempeñar un rol protagónico en la configuración de los propósitos y las condiciones de la enseñanza escolar (Giroux, 1997).

En concordancia con lo anterior, la docencia, como profesión, requiere abordarse desde una nueva perspectiva, que reconceptualice su importancia y potencie el desarrollo y la actualización de competencias profesionales en el marco de la equidad y la calidad educativa. Por tanto, se hace necesario la revisión y actualización de la política educativa actual tanto en formación inicial, continua y avanzada desde los contenidos disciplinares, las estrategias didáctico-pedagógicas y la experiencia docente (Fingermann, 2012; Fontanilla, 2021; Latapi, 2003) para potenciar la enseñanza de la lengua y el desarrollo de competencias comunicativas en los estudiantes que eleven la calidad de la educación en el país.

2.3.1.6. Currículo de Lenguaje. Una aproximación al contexto histórico y social del currículo permite ver una amplia diversidad de significaciones de este término, que se han desarrollado desde la época de los sesenta hasta la actualidad y que corresponden a los intereses y necesidades de las sociedades en que fueron planteados (Díaz Barriga, 2003).

El currículo, como concepción teórica, puede definirse desde un contexto sociocultural. En palabras de Gimeno Sacristán (1989) como el eslabón entre la cultura y la educación. Los enfoques curriculares constituyen el énfasis teórico en el que se enmarca el sistema educativo, posibilitan la comprensión de los demás elementos que conforman el plan de estudio y les dan sentido y orientación a las prácticas educativas. Por ende, la planeación curricular es un elemento fundamental en las políticas educativas actuales (Díaz Barriga Arceo, 2005), que debe estar dirigido hacia la construcción del conocimiento de manera conjunta entre los distintos actores de la práctica educativa, con una clara orientación hacia la reflexión y la transformación de la sociedad a partir de procesos investigativos.

Las políticas públicas de las últimas décadas en Colombia han centrado sus esfuerzos en el mejoramiento de la calidad educativa a través del rediseño y fortalecimiento del currículo. En este orden de ideas, desde el planteamiento de la Ley General de Educación, Ley 115 de 1994, los organismos gubernamentales le apuestan a la construcción de un currículo descentralizado, en el que el Estado asume un rol de orientador y facilitador de procesos (MEN, 1998). Se promueve, entonces, la descentralización pedagógica y curricular al fortalecerse el desarrollo de la autonomía escolar y la relación de la institución con el contexto local. Dicha emancipación le confiere a la educación un sello histórico, ya que deja de existir un currículo único, obligatorio y uniforme dictaminado por los entes gubernamentales (Ocampo, 2001).

En virtud de tal autonomía, se les concede a las instituciones educativas la facultad de organizar sus currículos y adaptarlos a la caracterización particular de cada contexto y sus necesidades específicas, dentro de los lineamientos que estableció el MEN, en el decreto 230 de 2002, donde se define el currículo como un sistema conformado por políticas, planes de estudio, y metodologías que favorecen los procesos educativos y la configuración de la identidad como nación y, además, se establecen los parámetros a los que debe ajustarse el currículo de cada establecimiento educativo, entre ellos los fines de la educación.

En función de esto, el MEN orienta el currículo del área de Lengua Castellana a través de los Lineamientos curriculares (1998), los Estándares básicos de competencias (2006) y los Derechos básicos de aprendizaje (DBA) (2015, 2016), documentos que se establecen como orientaciones epistemológicas, pedagógicas y didácticas que apoyan a los docentes en el desarrollo curricular y le señalan posibles caminos para llevar a cabo los procesos de enseñanza y aprendizaje de la lengua materna en el aula de clases. Además, motivan la reflexión docente en torno a enfoques, procesos y competencias fundamentales del área de Lenguaje (MEN, 1998). A

continuación, se abordan los aspectos más importantes del modelo curricular de Lenguaje, en relación con las prácticas de producción textual.

El currículo de Lenguaje reconoce la necesidad de ampliar el campo de acción en la escuela desde los aspectos formales del español como lengua materna hacia la comprensión de la comunicación en un marco más diverso, para responder a los retos que el mundo contemporáneo impone (González, 2018). Teniendo en cuenta esta concepción del lenguaje, se plantea un modelo curricular orientado hacia procesos y competencias, en donde se priorizan las capacidades o potencialidades del sujeto desde las diferentes dimensiones de su desarrollo. En consecuencia, se redimensiona el papel de los contenidos dentro de las prácticas curriculares y se transforman en núcleos, a través de los cuales se privilegia el desarrollo de competencias y habilidades en los estudiantes. Desde este punto de vista, el aula se proyecta, fundamentalmente, como “una microsociedad en la se tejen todas las relaciones sociales” (MEN, 1998, p. 18), es decir, un espacio de construcción de significados y sentidos en donde se intercambian saberes, experiencias, y visiones de mundo y el docente cumple un rol de mediador social y cultural. Por tal razón, el currículo se visualiza como facilitador de estos encuentros y tiene un carácter flexible de acuerdo con los tiempos y los ritmos de aprendizaje.

En este modelo curricular el enfoque de enseñanza del lenguaje está orientado hacia la construcción de la significación, la cual se da a través de complejos procesos históricos, sociales y culturales y de múltiples códigos y formas de simbolizar la realidad, en vista de que “es a través del lenguaje que se configura el universo simbólico y cultural de cada sujeto” (MEN, 1998, p. 26). Así que, desde los Lineamientos curriculares del área de Lengua Castellana se asume la enseñanza del lenguaje a través del enfoque semántico comunicativo, el cual se refiere al sentido y al contexto de la comunicación como escenario de la construcción de la significación (Osorio y Correa, 2000).

El enfoque semántico comunicativo conceptualiza la lengua como un sistema que permite la interacción a través de unidades que son más que simples rasgos gramáticos o estructuras, pues constituyen categorías funcionales y comunicativas que operan en el discurso y que permiten la expresión del sentido (Rodríguez y Jaimes, 1999). De esta manera, se prioriza el lenguaje en uso o como práctica social (UNESCO, 2022) y se enfatiza el proceso de significación desarrollado por los sujetos (MEN, 1998), que busca trascender la enseñanza desde las nociones de competencia gramatical y ortográfica hacia la competencia comunicativa. Por tanto, cobran importancia los contextos y los aspectos pragmáticos del lenguaje en las prácticas comunicativas (Calsamiglia y Tusón, 2012).

Es importante anotar que este diseño curricular propone, como punto central, el desarrollo de cuatro habilidades en los educandos: hablar, escribir, leer y escuchar, teniendo en cuenta los usos sociales del lenguaje y los discursos en situaciones comunicativas auténticas (MEN, 1998), puesto que estas habilidades facilitan la comprensión y participación de los sujetos en las prácticas sociales y culturales. En esta orientación, se plantea que la escritura como habilidad no se trata simplemente de una codificación de significados a través de reglas lingüísticas, sino más bien de un proceso determinado por un contexto sociocultural y pragmático en el que se consideran saberes, habilidades, intereses y las competencias que determinan el acto de escribir (MEN, 1998).

Desde esta perspectiva, los Lineamientos curriculares de Lenguaje (1998) ofrecen orientaciones de enseñanza y criterios para el análisis de la composición escrita de los estudiantes, fundamentados en la comprensión del texto como una estructura compleja y organizada en cuatro niveles de conocimiento:

- 1) Coherencia y cohesión local, hace referencia a la microestructura del texto, en la cual se pretende la realización adecuada de enunciados por parte de los estudiantes, donde se evidencien la coherencia y delimitación semántica de las proposiciones y el uso de recursos como conectores y signos de puntuación.
- 2) Coherencia global, especifica la macroestructura que da cuenta de la propiedad semántica global del texto. Se considera el desarrollo de este nivel cuando un estudiante es capaz de producir más de una proposición de manera coherente en el texto y mantener el hilo temático a lo largo del mismo.
- 3) Coherencia y cohesión lineal, da cuenta de las articulaciones entre las proposiciones del texto, las cuales se garantizan por medio del uso de recursos cohesivos, entre ellos, conectores, signos de puntuación y elementos correferenciales.
- 4) Pragmático, se relaciona con la producción de textos que respondan a situaciones comunicativas concretas, al lenguaje del interlocutor y al género discursivo.

Se resalta que este modelo curricular aborda las prácticas evaluativas como un proceso de carácter sistemático y continuo, por medio del cual se recolecta información valiosa que permite orientar las prácticas de enseñanza y aprendizaje. En otras palabras, “la evaluación es una ventana a través de la cual se observa el rumbo que están tomando los procesos, o el estado en que se encuentran dichos procesos” (MEN, 1998, p, 69). Así, la información obtenida en los procesos evaluativos le permite al docente reflexionar sobre sus formas de enseñanza, con el propósito de realizar reorientaciones o cambios que respondan con pertinencia a las necesidades e intereses de los contextos educativos donde se desenvuelve. Por otra parte, se enfatiza en la importancia que tiene para el mejoramiento de los procesos de producción textual que los estudiantes conozcan sus

procesos y resultados y, por tanto, los distintos enfoques, estrategias e instrumentos empleados por el docente para orientar la escritura y su razón de ser. De esta manera, el estudiantado tiene en su dominio información valiosa para reorientar sus acciones, identificar sus fortalezas y debilidades, y hacer seguimiento a sus propios procesos escriturales.

En suma, el Currículo de Lenguaje es una apuesta del MEN en la que se otorga autonomía a las instituciones educativas y los maestros, a partir de unos lineamientos que orientan la fundamentación y planeación del área de Lengua Castellana, con el propósito de generar procesos de reflexión, análisis crítico y ajustes progresivos a las prácticas de enseñanza por parte de los maestros y las comunidades educativas. Este currículo reconoce la necesidad de abordar los procesos de enseñanza de la escritura, desde la integración de los aspectos formales de la lengua y los elementos pragmáticos de la comunicación, de tal manera que las prácticas de composición escrita estén inmersas en contextos comunicativos reales que les permitan a los estudiantes desarrollar competencias y habilidades para responder asertivamente los retos que la sociedad actual impone.

2.3.1.7. Representaciones Discursivas. Una aproximación a las prácticas de enseñanza de la escritura en el contexto escolar de básica secundaria implica comprender la significación que los docentes le asignan a su quehacer pedagógico, la nominalización que hacen de la escritura, así como los sentidos que le atribuyen a los enfoques y modelos de escritura y a los lineamientos curriculares que rigen sus prácticas docentes como factores de reproducción o transformación social. Lograr este propósito es posible a través de un análisis de las representaciones discursivas.

En términos generales, una representación es la imagen mental que un sujeto realiza de la realidad percibida, como consecuencia de una operación cognitiva (Raiter, 2001). Básicamente,

significa interiorizar todo aquello que está externo, la otredad (Moscovici, 1979), y sustituirlo por una imagen o idea. Cada sujeto, desde su visión particular, asimila los acontecimientos a partir de un mundo social compartido y le asigna su propia significación, la cual es socializada a través del discurso. Este discurso constituye un sistema de cogniciones personales y colectivas, que se representan mediante modelos mentales concretos de acontecimientos y situaciones comunicacionales (Ramírez, 2018). Este sistema interviene en la forma en que se seleccionan las estructuras discursivas para la expresión de ciertas experiencias personales (Garnham, 1987) y, también, conforma un conjunto de representaciones compartidas por los miembros de un grupo determinado (Moscovici, 1987).

En este sentido, “las representaciones discursivas reflejan la organización de la interpretación de mundo que poseen los hablantes” (Oneto, 2007, p. 31). Esta producción de discurso por parte de los sujetos para construir formas de representación del mundo constituye un esquema de comprensión de la realidad con fuertes influencias de factores sociales, culturales, históricos, políticos y económicos. En este sentido, se puede afirmar que las representaciones son las ideas que el sujeto efectúa sobre el mundo, a través de la lengua en uso. Las representaciones se construyen mediante recursos lingüísticos, por tanto, el lenguaje constituye una poderosa herramienta cognitiva que posibilita la formación y la complejización de las ideas, a la vez que permite su transmisión e intercambio en la sociedad (Raiter, 2001). Desde esta perspectiva, se puede hablar de representaciones discursivas.

Para Vasilachis (2003) las representaciones discursivas constituyen la manifestación de la realidad de los sujetos mediante el empleo de recursos léxicos, semánticos y sintácticos en sus discursos. Montecino (2005), por su parte, las plantea como imágenes o creencia que los hablantes construyen lingüísticamente de la realidad. Y Adam (2005) las denomina esquematizaciones y las

sitúa en el marco del análisis del discurso y la lingüística textual como un acto de reconstrucción de la realidad por parte de un intérprete.

Teniendo en cuenta estas conceptualizaciones, las representaciones discursivas son producidas, reproducidas y puestas en circulación a través de diversas prácticas sociales, entre ellas la conversación. De este modo, se deben entender como producciones de lengua en contexto, como textos o experiencias de actores sociales que perciben, comentan, describen, cuestionan y construyen una realidad (Palazzo y Marchese, 2016).

Concebir las representaciones discursivas como textos denota que se pueden analizar, interpretar y criticar. En consecuencia, es posible el estudio ideológico que subyace a cada práctica social a través de un análisis del contenido discursivo (Remedi, 2004). Ahora bien, las prácticas discursivas no develan una ideología individual, pues ser humano está siempre inserto en un contexto histórico-social (Meneses, 2008), más bien, la construcción de una representación verbal evidencia los preceptos socioculturales de los hablantes. El análisis de las representaciones discursivas consiste en interpretar y explicar las acciones lingüísticas en el marco de un orden social. De acuerdo con Fairclough (1998), el discurso es considerado como una práctica social, en tanto es un modo de acción, una forma a través de la cual se actúa sobre el mundo. Por ello, el lenguaje permite tanto sostener como cambiar las relaciones de poder existentes en la sociedad (Vera, 2017).

Siguiendo los postulados de Vasilachis (2003), el análisis de las representaciones discursivas implica examinar lingüísticamente los recursos y estrategias que utilizan los usuarios de la lengua en sus textos orales o escritos para imponer un determinado modelo interpretativo de realidad social, el cual supone: a) alguna forma de ser de la sociedad y de la organización social, b) uno o varios modos de diferenciación o jerarquización entre sus miembros, c) un tipo de

relaciones sociales predominante y, por tanto, d) una mayor o menor posibilidad de los actores sociales individuales o colectivos de contribuir a la construcción de la sociedad, de sus valores, normas, significados y orientaciones y de proponer y obtener una transformación en los sistemas.

Ahora bien, estos modelos interpretativos de la realidad social no figuran de manera explícita en los textos, razón por la cual deben analizarse en los recursos lingüísticos y las estrategias argumentativas empleados por los hablantes para representar dicha realidad, a sus actores, relaciones y procesos (Vasilachis, 2003). En consecuencia, se pretende ir más allá del análisis de los textos en sus formas lingüísticas para determinar resistencias al cambio, elementos reproductores de ideologías o prácticas emancipadoras o transformadores de la realidad que se vive, en otras palabras, el análisis pretende establecer el tipo de ideología que se emplea en relación con el tipo de sociedad que se promueve.

En consideración a lo anterior, es importante considerar la relevancia del estudio de las representaciones discursivas, abarcando todos los actores del proceso educativo, especialmente los docentes, debido a que ellos cumplen un rol transcendental en la formación de los estudiantes, pues son quienes gestionan y planifican los aprendizajes, según las imágenes que poseen de la realidad educativa (Cambra, 2003), su función y posición hegemónica o contrahegemónica sobre el Estado, en el marco de la justicia educacional. En congruencia con lo anterior, las representaciones discursivas, en cuanto imágenes localizables en los discursos permiten el levantamiento de interpretaciones subyacentes en los docentes sobre su actuación pedagógica y lo que significa escribir en una comunidad educativa (Meneses, 2008).

En conclusión, la teoría de las representaciones discursivas permite explorar las acciones pedagógicas, desde el análisis de los discursos que configuran la esfera social de los docentes de Lengua Castellana, para comprender sus prácticas de enseñanza y la función que cumple la

escritura al interior de las instituciones educativas y como práctica social. Es en la escuela, como espacio de interacción cultural y dialógico en el que confluye diversidad de visiones de mundo, donde se deben dar las grandes reflexiones sobre el proceso educativo que se está brindando y sus oportunidades de mejoramiento.

2.3.2. Bases Legales

Las bases legales son un conjunto de normas de carácter oficial que regulan el fenómeno investigativo. En el caso de la enseñanza de la escritura existe una serie de documentos internacionales y nacionales, los cuales se referencian a continuación, que tienen como propósito orientar el accionar de las prácticas educativas y promover lineamientos necesarios para favorecer el acceso y la promoción de la escritura como práctica sociocultural dentro de los sistemas educativos.

En el ámbito internacional, los lineamientos establecidos, en las últimas décadas, con relación a la calidad educativa consideran la escritura eje central de los procesos formativos. Desde 1946, la UNESCO ha estado a la vanguardia de la promoción de una visión de mundo alfabetizado y ha fomentado el perfeccionamiento de las competencias de lectura y escritura a lo largo de toda la vida del ser humano, como parte intrínseca del derecho a la educación. Para esta organización, la alfabetización empodera a los pueblos y constituye la fuerza motriz del desarrollo sostenible, puesto que permite una mayor participación de las personas en el mercado laboral y les amplía las oportunidades de mejorar su calidad de vida (UNESCO, 2019).

En este orden de ideas, la UNESCO (1990) proclama en el Artículo 1° de la Conferencia mundial sobre educación para todos, celebrada en Tailandia, que toda persona debe estar en igualdad de oportunidades educativas que le permitan satisfacer sus necesidades básicas de aprendizaje, entre ellas la lectura, la escritura y la expresión oral, así como aprender los contenidos

básicos del aprendizaje, referidos a los conocimientos teóricos y prácticos y a los valores y actitudes que fundamentan al ser humano. En este evento se determina una fecha anual para la celebración del Día de la Alfabetización, con el objetivo de proporcionarle al mundo un espacio de reflexión acerca de la importancia de la alfabetización como derecho humano y promover estrategias que permitan avanzar en la agenda de alfabetización con miras a una sociedad más instruida y digna.

Desde esta visión de calidad educativa, la UNESCO, en el marco de la formulación de los ODS, como un llamado universal para poner fin a la pobreza y garantizar la prosperidad para 2030, ha establecido que una de las metas del cuarto ODS, referido a la educación, es asegurar que todos los jóvenes y una proporción considerable de los adultos, tanto hombres como mujeres, estén alfabetizados (UNESCO, 2016). Por ende, las acciones para cumplir este propósito se encaminan a garantizar que todos los individuos logren un nivel adecuado de conocimientos funcionales de lectura y escritura, equivalentes al nivel que se obtiene al finalizar la educación básica.

También es importante resaltar que, en el año 2019, la UNESCO aprobó una nueva estrategia de alfabetización para el período 2020-2025, con el fin de cumplir a cabalidad las metas del cuarto ODS. La estrategia trata de difundir prácticas idóneas de promoción de la alfabetización desde una perspectiva de aprendizaje para toda la vida y se centra en la igualdad de género y la inclusión, abordando las necesidades de aprendizaje de los grupos de poblaciones marginadas, entre los que figuran los jóvenes no escolarizados, los refugiados, los migrantes y los pueblos indígenas que carecen de competencias básicas de lectoescritura.

En este contexto y teniendo como marco de referencia el derecho a la educación, la UNESCO (2022) plantea una serie de lineamientos para la enseñanza de la escritura, producto de los resultados del estudio comparativo y explicativo (ERCE), realizado en 15 países de

Latinoamérica. Estos aportes se proyectan como una contribución a la toma de decisiones de políticas educativas y al mejoramiento de los sistemas educativos en general, pues se evidencia la necesidad de diseñar o adoptar enfoques, marcos, herramientas y metodologías en las prácticas educativas que aporten significativamente al problema de la escritura y que satisfagan las necesidades comunicativas de los estudiantes y de la sociedad. Además, estos lineamientos constituyen una herramienta para mejorar las prácticas profesionales de los maestros.

En estas políticas educativas internacionales es posible identificar una conceptualización de alfabetización, mediada por la globalidad del conocimiento y las tecnologías, la cual propende al desarrollo de la capacidad de comunicarse en diferentes contextos, al aprendizaje autónomo de los géneros discursivos que van surgiendo al interior de las comunidades y a la incorporación de un compendio de conocimiento en constante expansión (Schleicher, 2010). Desde esta perspectiva, la educación flexibiliza sus propuestas para hacerlas accesibles a las distintas culturas, y a las necesidades cambiantes del mercado laboral para formar identidades globales. Más allá de los conocimientos y competencias de índole cognitiva, se pretende una educación que facilite la comprensión y la solución de los problemas mundiales emergentes y que permita la construcción de valores, actitudes y competencias sociales en los estudiantes a favor de la cooperación internacional y la transformación social.

Dentro del contexto nacional, la Constitución Política de Colombia (1991), en su Artículo 67 señala, entre otros aspectos, que atañe al Estado regular y ejercer vigilancia a los procesos educativos, garantizando cobertura y calidad del servicio. En función de esto, el Estado promueve una formación que propende por el desarrollo integral del ser humano, a fin de lograr una realización plena, centrada en el progreso de las dimensiones humanas.

En concordancia con lo anterior, la Ley General de Educación, Ley 115 (1994), en su Artículo 1° señala la educación como un proceso de formación de carácter continuo, personal y social que se cimienta en una concepción integral del ser. Asimismo, en el Artículo 4° se afirma que corresponde al Estado, a la sociedad y a la familia velar por la calidad de la educación, y en el Artículo 5° se precisan los fines de la educación, donde se promueve la adquisición y generación de los conocimientos para el desarrollo de la ciencia y la tecnología, en función del mejoramiento nacional.

Ahora bien, en cuanto a la escritura, se destacan los aportes de artículos 20, 21 y 22. En el Artículo 20 se contemplan los objetivos generales de la educación básica, que ponen en un lugar privilegiado el desarrollo de las habilidades comunicativas para leer, comprender, escribir, escuchar, hablar y expresarse. Por su parte, en el artículo 21, los literales C y D, precisan entre los objetivos específicos relacionados con el lenguaje, el desarrollo de las habilidades comunicativas básicas para leer, comprender, escribir y expresarse correctamente en español y el desarrollo de la capacidad para apreciar y utilizar la lengua como medio de expresión estética. Específicamente para la educación básica en el ciclo de secundaria, el Artículo 22, en sus literales A y B, señala el desarrollo de la capacidad para comprender textos y enunciar adecuadamente mensajes, mediante el estudio y la aplicación de los elementos constitutivos de la lengua.

Desde esta perspectiva, es relevante que los docentes establezcan mecanismos de acción dentro de su quehacer pedagógico, dirigidos al afianzamiento de la competencia lingüística, al reconocimiento del lenguaje, la significación, la comunicación y el discurso. Por consiguiente, para el abordaje de su área, el especialista del área de Lengua Castellana debe centrar su accionar en el uso cotidiano del lenguaje en la vida social, el uso instrumental del área para el estudio de

las demás asignaturas del currículo y la comprensión, análisis, explicación, interpretación del lenguaje y la literatura como objetos de conocimiento.

Dentro de este recorrido legal en Colombia, se encuentra también el Decreto 1860 de 1994, emitido por el Congreso de la República, el cual señala la importancia del proceso de la escritura dentro de los niveles educativos, fomentando la participación mancomunada de la escuela, el Estado y la familia como entes corresponsables en los procesos formativos del educando. Aunado a esto, se promulga la Resolución 2343, de 05 de junio de 1996, la cual expone la adopción de un diseño de lineamientos generales de los procesos curriculares del servicio público educativo y establece los indicadores de logros curriculares para la educación formal, entre estos se pueden señalar los procesos de pensamiento y competencias cognitivas a nivel comunicativo, utilizando significativamente la escritura.

Bajo estos parámetros, los entes gubernamentales encargados de las políticas educativas en el país han diseñado una serie de acciones, directrices y estrategias para el abordaje del lenguaje en la escuela. Una de estas directrices son los Lineamientos curriculares de Lenguaje (MEN, 1998), en cumplimiento del artículo 78 de la Ley 115 de 1994, los cuales corresponden a orientaciones epistemológicas, pedagógicas y curriculares para apoyar el proceso de fundamentación y planeación del área y con los que se pretende propiciar procesos de reflexión y ajustes progresivos a las prácticas educativas por parte de los maestros, las comunidades pedagógicas y los investigadores, que posibiliten una transformación profunda de los procesos educativos. En ellos se identifica una concepción de la educación nacional orientada hacia el desarrollo de competencias, por lo que se le da prioridad al perfeccionamiento de habilidades, actitudes y valores por encima de los contenidos aprendidos en la forma tradicional de enseñanza. Se define y sugiere el enfoque semántico comunicativo con la intención de direccionar la función comunicativa en la

educación, haciendo énfasis en el acto comunicativo, la interacción y la comunicación como unidades de trabajo en los procesos de enseñanza de la lectura y la escritura. Además, se implementa el eje curricular de competencia comunicativa, dirigido al uso del lenguaje en actos de comunicación particulares y concretos.

Es importante señalar que en estos lineamientos la escritura es vista como un evento de creación en donde los estudiantes son capaces de producir significados que se conjugan con su contexto sociocultural. Esto se articula con los ejes inmersos en estos lineamientos, el primero de ellos referido a los procesos de construcción de significado y, el segundo, enfocado en el plano textual, enfatizando en las reglas propias de los textos con proyección hacia la pragmática, es decir, su uso en un contexto de relaciones sociales (MEN, 1998).

Igualmente, se establecen los Estándares básicos de competencias (MEN, 2006) como una guía oficial de la educación básica y media en el país, orientada hacia el desarrollo de competencias como política nacional. Este documento constituye un parámetro de lo que los estudiantes deben saber y saber hacer para lograr el nivel de calidad esperado a su paso por el sistema educativo y le posibilita al Estado monitorear los avances de los estudiantes a través de la aplicación de la prueba Saber en los grados 3°, 5°, 9° y 11°. En este contexto, la noción de competencia es una categoría considerada desde la constitución y formación de los sujetos en diferentes dimensiones de su proceso educativo. Se refiere, esencialmente, a potencialidades con las que cuenta cada uno y su desarrollo se visualiza a través de desempeños.

En el marco de esta política educativa, se fundamenta la competencia comunicativa escritora, referida a la producción de textos escritos de manera que atiendan a requerimientos específicos de elaboración y respondan a necesidades comunicativas auténticas (MEN, 2006). En esta conceptualización se reconoce la importancia de la lengua escrita, ya que tanto el sistema

educativo, como la cultura y las visiones de mundo que cada individuo tiene, están íntimamente ligadas a los dominios de la escritura. En consecuencia, el fortalecimiento de la escritura es primordial para la adquisición y el desarrollo de habilidades básicas, no sólo en la asignatura de Lenguaje, sino en otras áreas del conocimiento, ya que permite a los estudiantes interpretar el contexto en el que interactúan y asumir una posición crítica y argumentada ante diferentes situaciones de la vida cotidiana.

En la sociedad de la información y el conocimiento actual, las personas se enfrentan a grandes cantidades de información que circula a través de diferentes medios, lo cual demanda de ellas, además de una lectura comprensiva, la construcción de un criterio propio que les permita elegir información relevante para satisfacer sus intereses y necesidades, razón por la cual, el ingreso y la participación constante de los sujetos en la cultura escrita constituye uno de los retos fundamentales de las políticas educativas del siglo XXI. En función de este planteamiento, a partir del año 2011, se empieza a implementar en Colombia el Plan Nacional de Lectura y Escritura (PNLE), con el que se busca garantizar el acceso de toda la población a la cultura escrita y a promover la instrucción de formadores de escritores. Desde esta iniciativa se plantea que es necesario resignificar el verbo escribir, lo cual implica una urgente renovación conceptual de parte de los docentes sobre la escritura como proceso y su materialización en nuevas prácticas curriculares y didácticas en las aulas (MEN, 2011).

Estas orientaciones ministeriales establecen que es clave propiciar en la escuela las condiciones para que los estudiantes reconozcan el lugar de la producción textual en la sociedad, la empleen en sus dinámicas de relación con otros interlocutores e identifiquen sus funciones en diferentes contextos y situaciones comunicativas. Es función de la escuela, en su interés por formar sujetos capaces de desenvolverse eficazmente en diversos contextos, entre ellos, el político, el

cultural y el económico, propiciar situaciones que vinculen a los estudiantes a prácticas de lectura y escritura (MEN, 2011). Además, es importante tener en cuenta que este plan implica un enfoque de enseñanza interdisciplinario (González Toledo et al., 2015) y a lo largo de toda la vida de los sujetos, dentro y fuera de los ambientes escolares.

Otro referente legal lo constituye el Programa Todos a Aprender (PTA), el cual tiene como objetivo el fortalecimiento de los procesos de enseñanza de la lectura y la escritura en la educación básica primaria. Desde este programa, el MEN define un plan de formación y acompañamiento para los docentes en sus propias aulas, sustentado en la interacción entre pares académicos. Además, plantea la construcción conjunta de acciones didácticas enfocadas al fortalecimiento y la optimización de las prácticas docentes, en articulación con los referentes de calidad y con el desarrollo de herramientas y recursos apropiados para la ejecución de los procesos educativos, acordes con los ambientes de aprendizajes.

Luego, en octubre de 2013, se publica el Proyecto de Ley No. 130 del Senado de la República, el cual señala como objetivo la promoción y el fomento de la lectura y la escritura en todos los niveles y modalidades de la educación colombiana y su inclusión dentro del Proyecto Educativo Institucional (PEI), tanto en instituciones educativas públicas como privadas, con el fin de garantizar el acceso al conocimiento y la cultura regional, nacional y mundial como instrumento y mecanismo de desarrollo humano.

Posteriormente, en el año 2015, se publica la primera versión de los DBA para el área de Lenguaje. Este documento, que inicialmente estaba dirigido a padres de familia, tuvo una amplia aceptación por parte de los docentes del país y fue objeto de análisis en espacios de discusión pública, en la que participaron diferentes actores del sector educativo y empresarial, lo cual permitió determinar un compendio de temas pendientes por resolver en la agenda educativa

nacional, entre los que se destacan la inclusión, la integración curricular, la adecuación de las condiciones locales y regionales y los ajustes en la formación inicial de los docentes. A raíz de esta retroalimentación se publica en el 2016 la segunda versión de los DBA, los cuales constituyen un conjunto de conocimientos y habilidades para el logro aprendizajes (MEN, 2016). En estos lineamientos se configuran y sugieren rutas de enseñanza en concordancia con los Lineamientos curriculares y los Estándares básicos de competencias para la transformación de las prácticas educativas.

Este mismo año se presenta el Plan Nacional Decenal de Educación (PNDE) 2016-2026: El camino hacia la calidad y la equidad, el cual es una mirada prospectiva de los entes gubernamentales en busca de las debilidades y fortalezas de la educación colombiana, con el propósito de propiciar procesos reflexivos que motiven al mejoramiento de la educación. Este plan se centra en el mejoramiento de las prácticas en el aula y el fortalecimiento del currículo en los establecimientos educativos. Además, propone incrementar los espacios de intercambio y socialización de experiencias significativas e innovadoras en el aula.

Por último, el MEN en el 2017 publica las Mallas de Aprendizaje, documento donde se articulan los aprendizajes estructurantes definidos en los DBA con las orientaciones epistemológicas y pedagógicas del área, definidas en los Lineamientos curriculares y en los Estándares básicos de competencias con la intención de fortalecer las prácticas educativas y garantizar la equidad en los aprendizajes. En este sentido, las prácticas pedagógicas que se sustentan en esta propuesta involucran el desarrollo de la competencia comunicativa desde la participación e interacción con situaciones comunicativas concretas.

Una vez realizado este recorrido legal por los contextos internacionales y nacionales que normatizan las prácticas de enseñanza de la escritura, es importante destacar el empeño de las

organizaciones y estamentos gubernamentales por fortalecer los procesos de enseñanza aprendizaje, a través de directrices que van dirigidas hacia la formación continua y el mejoramiento de las prácticas pedagógicas de los docentes, aspecto que le da relevancia a esta investigación, ya que conocer con mayor profundidad las interpretaciones, experiencias y posiciones que los educadores tienen sobre estas políticas educativas resulta importante para la formulación de nuevas estrategias de mejoramiento de las competencias escritoras de los estudiantes y de la calidad educativa en general (Altamirano, 2013; Díaz Barriga e Inclán Espinosa, 2001).

2.4. Conceptos Definidores y Sensibilizadores

Los conceptos definidores y sensibilizadores en una investigación cualitativa constituyen guías de referencia que ayudan al investigador en el planteamiento de la pregunta de investigación, la recogida de información y la interpretación de los datos (Blumer, 1982). A continuación, se presenta la Tabla 2 de unidades temáticas, categorías y subcategorías de análisis que se proponen en la investigación para lograr los objetivos propuestos. Además, se especifican los enunciados que corresponden a cada categoría y subcategoría sobre la comprensión de las prácticas docentes de enseñanza de la escritura.

Tabla 2. *Conceptos definidores y sensibilizadores*

Unidad temática	Categoría	Enunciado	Subcategorías	Enunciado
Caracterización de recursos y estrategias discursivas docentes sobre sus prácticas de enseñanza de la escritura	Formación y experiencia docente	Significados y relevancia de la formación docente y sus experiencias en las prácticas de enseñanza de la escritura	Formación escolar	Adquisición y afianzamiento de la escritura en la escuela
				Influencia de la formación escolar en las prácticas de enseñanza
			Formación profesional	Proceso de formación durante la educación inicial y avanzada
				Influencia de la formación profesional en las prácticas de enseñanza
			Experiencia docente	Importancia de la experiencia docente en las prácticas de enseñanza
	Práctica de enseñanza de la escritura	Planeación, ejecución y valoración del proceso de	Planeación de la práctica de enseñanza de la escritura	Planeación de clases de enseñanza de la escritura

Unidad temática	Categoría	Enunciado	Subcategorías	Enunciado
		enseñanza de la escritura		Importancia de la producción textual dentro del desarrollo del plan de estudio
			Ejecución de la práctica de enseñanza de la escritura	Etapas empleadas en la enseñanza de la escritura
				Orientaciones y estrategias de motivación a estudiantes en la producción de textos escritos
			Evaluación de la escritura	Valoración de la escritura
				Criterios de evaluación de producciones textuales
				Retroalimentación a las producciones escritas

Unidad temática	Categoría	Enunciado	Subcategorías	Enunciado
Teorías, modelos y enfoques de enseñanza de la escritura que subyacen en las representaciones discursivas de los docentes	Teorías, enfoques y modelos de enseñanza de la escritura	Dominio conceptual del docente sobre la escritura	Teorías que orientan la práctica de enseñanza de la escritura	Conceptualización de la escritura Teorías de la enseñanza de la escritura que el docente emplea en su práctica de enseñanza
			Modelos y enfoques de enseñanza de la escritura implícitos en las prácticas del docente	Metodología, estrategia o método empleado en la enseñanza de la escritura
Elementos curriculares y políticas educativas que se integran en las representaciones discursivas de los docentes sobre su práctica pedagógica	Relación de las prácticas de enseñanza de la escritura con las políticas educativas	Posición del docente frente a factores políticos, sociales, culturales y económicos que influyen el proceso de enseñanza de la escritura	Conceptualización e integración de los referentes curriculares del área de Lengua Castellana a las prácticas de enseñanza	Conceptualización de las políticas educativas Articulación de los referentes curriculares a las prácticas de enseñanza Currículo de lenguaje
			Posición del docente frente a las políticas educativas	Significados que los docentes le asignan a las políticas educativas

2.5. Categorización

De acuerdo con Mejía (2011) la categorización es un proceso que permite establecer las unidades de información que son significativas en una investigación. A continuación, se describen las categorías del fenómeno investigativo sobre las prácticas docentes de enseñanza de la escritura, las cuales orientan y direccionan la construcción del instrumento de recolección de la información (Cisterna, 2005).

Tabla 3. *Categorización*

Unidad Discursiva del Instrumento		
Categoría	N°	Texto
Formación y experiencia docente	1	Se refiere a los sentidos e importancia que el docente le asigna a su formación escolar y profesional y la manera en que estas permean sus prácticas de enseñanza de la escritura
Práctica de la enseñanza de la escritura	2	Alude al desarrollo de planeación, ejecución y valoración del proceso de enseñanza de la escritura
Teorías, enfoques y modelos de enseñanza de la escritura	3	Da cuenta del dominio conceptual que tienen los docentes sobre los procesos escriturales y que evidencian en sus prácticas de enseñanza de la escritura
Relación de las prácticas de enseñanza de la escritura con las políticas educativas	4	Indica a la posición del docente frente a factores políticos, sociales, culturales y económicos que influyen el proceso de enseñanza de la escritura

Capítulo III. Aspectos Metodológicos de la Investigación

En este capítulo se aborda el marco metodológico de la investigación, el cual determina la naturaleza del estudio y lo enmarca dentro de un modelo epistémico, enfoque y método. Además, establece la ruta metodológica que se va a seguir para alcanzar los objetivos propuestos, por tanto, describe el procedimiento o paso a paso que se va a llevar a cabo, así como las técnicas, instrumentos e informantes. La formulación de este marco brindará los elementos necesarios para, posteriormente, hacer un análisis profundo de los supuestos del estudio y las categorías sensibilizadoras de la investigación.

3.1. Modelo Epistémico y Método de Investigación

La investigación es una actividad muy diversa, que puede entenderse y realizarse desde múltiples perspectivas. Puede definirse como un instrumento utilizado por el ser humano para conocer, explicar, interpretar y transformar la realidad (Gallardo, 2017), por tanto, es un proceso necesario para la búsqueda de soluciones a los problemas sociales y la generación de nuevos conocimientos, desde distintas áreas del saber (Monje Álvarez, 2011). En el ámbito educativo, se concibe como un acto sustantivo y comprometido para abordar las problemáticas y situaciones que afectan un contexto socioeducativo particular (Delgado de Colmenares, 2002) y constituye una excelente herramienta para mejorar la calidad de las organizaciones.

Cuando se investiga en el campo de la educación, se trata de comprender el entorno educativo, sus particularidades y funcionamiento, así como la interacción que se desarrolla entre sus elementos constitutivos. El carácter complejo de las realidades educativas determina que, en numerosas ocasiones, sea necesario analizar los factores morales, políticos, sociales, culturales y económicos y las diversas formas de entender y representar el mundo que confluyen en ellas (Rojas León, 2014), pues la misma complejidad que constituye los procesos educativos dificulta su

estudio desde un paradigma positivista o conductista (Ortiz, 2013). En concordancia con estos planteamientos y el propósito de esta investigación, es posible afirmar que el presente estudio es de carácter cualitativo y se enmarca en el método fenomenológico hermenéutico.

Krause (1995) define la investigación cualitativa como el conjunto de procedimientos que posibilitan una construcción de conocimiento desde la visión de los sujetos. Denzin y Lincoln (2005) la caracterizan como multimetódica, naturalista e interpretativa, lo que significa que los investigadores estudian los eventos del entorno natural e intentan comprenderlo desde los significados que las personas le asignan. Por su parte, Creswell (2013) la señala como un proceso interpretativo de indagación basado en distintas tradiciones metodológicas, que le facilita al investigador la construcción de una imagen compleja del evento de estudio.

Tal como su nombre lo indica, la metodología cualitativa se refiere a las cualidades de lo estudiado, es decir, a la descripción de las características del objeto de estudio, sus relaciones y desarrollo. Según Flick (2015), este tipo de investigación parte de la noción de construcción social y se interesa en las perspectivas de los participantes, por tanto, se ocupa de la vida de las personas, del desarrollo organizacional y de las relaciones interaccionales a través de diversas formas del discurso (Vasilachis, 2006). En consecuencia, es válido afirmar que la metodología cualitativa se sustenta en la recolección de historias, experiencias y narrativas de los sujetos, como parte de un engranaje social (Hernández Navarro et al., 2014), que se estudia en su ambiente natural.

La investigación cualitativa es significativa en el ámbito educativo porque aporta elementos sustanciales para comprender la realidad social, en la profundidad de las interpretaciones que los sujetos hacen de ellos (Creswell, 1998). La perspectiva ontológica de la investigación cualitativa permite a los investigadores alcanzar un mayor entendimiento de procesos complejos, interacciones sociales o fenómenos culturales, ya que recolecta datos de

experiencias vividas, emociones o comportamientos y los significados que los individuos le atribuyen (Flick, 2015). Por tal motivo, la comprensión del discurso docente sobre su práctica de enseñanza de la escritura es posible a través de un estudio cualitativo que permita develar las visiones de mundo de estos actores educativos y sus posiciones con relación a la enseñanza que ejercen en sus contextos educativos.

Ahora bien, dentro de la metodología cualitativa se pueden encontrar varios paradigmas, los cuales pueden definirse como un conjunto de creencias que guían la investigación científica (Guba, 1990). Son un modelo de acción que facilita la exploración del conocimiento (Montero, 1993). Básicamente, un paradigma constituye un marco conceptual en el que se suscriben los valores, criterios y modos de entender la realidad de un grupo social. Sobre los paradigmas y su clasificación, autores como Taylor y Bogdan (1986) exponen el paradigma positivista en contraste con el enfoque fenomenológico y Guba (1990) teoriza los paradigmas positivista, post-positivista, crítico y constructivista.

En concordancia con su naturaleza, la presente investigación se desarrolla bajo un enfoque fenomenológico. La fenomenología es la interpretación de la existencia (Heidegger, 2006), de la experiencia vital y de la cotidianidad (Van Manen, 1999), pues permite obtener las perspectivas de los participantes; explora, describe y comprende las experiencias que los individuos tienen en común sobre un determinado fenómeno (Creswell, 2013). Según Stake (2005), la interpretación es parte fundamental de un estudio investigativo, en consecuencia, en la fenomenología los investigadores trabajan directamente las unidades o declaraciones de los participantes y sus vivencias.

La fenomenología surge en oposición al positivismo y a su radical apuesta por la objetividad (Fuster, 2019). Se configura como un medio de análisis de los fenómenos o de la

experiencia significativa que se tiene de ese fenómeno, por eso se distancia del conocimiento del objeto que esté desligado de una experiencia. Su propósito es la transformación de las experiencias de un sujeto en representaciones textuales que simbolizen la experiencia vivida (Van Manen, 1999). Es importante destacar que desde este enfoque es fundamental comprender el evento de estudio como parte de un todo significativo, en consecuencia, no hay posibilidad de analizarlo sin el abordaje holístico de la experiencia de los sujetos.

Creswell (2007) plantea dos enfoques fenomenológicos: el empírico y el hermenéutico. La fenomenología empírica se enfoca en la descripción de las experiencias de los participantes, más que en la interpretación del investigador; razón por la cual el investigador no involucra sus experiencias en el estudio con el fin de visualizar una nueva perspectiva del fenómeno o problema que se indaga. Por su parte, la fenomenología hermenéutica se concentra en la interpretación de la experiencia humana y las experiencias de vida, pues el conocimiento implica una interpretación, (Gadamer, 2000).

El enfoque fenomenológico hermenéutico pretende describir y entender los fenómenos desde el punto de vista de cada participante y desde la perspectiva construida colectivamente (Gadamer, 1990), para lo cual se basa en el análisis del contenido discursivo (Martínez, 2014), que permite revelar e interpretar los significados de las cosas que se encuentran en la conciencia del sujeto. Esto evidencia el carácter lingüístico del entendimiento (Sandoval, 1996), pues las interpretaciones se enuncian lingüísticamente, pero a la vez el entendimiento se fundamenta en categorías de pensamiento por medio del lenguaje.

En este sentido, las representaciones discursivas develan significados, visiones de mundo y formas verbales y no verbales de la conducta, la cultura y los sistemas de las organizaciones (Vélez y Galeano, 2002). En el campo educativo, Van Manen (2003) sustenta que este enfoque

investigativo implica más que obtener descripciones o explicaciones de los fenómenos, pues su pretensión se alinea con un proceso de reflexión profunda de la realidad educativa. Por tanto, las experiencias recopiladas por la fenomenología serán eficaces para comprender los aspectos pedagógicos que ocurren en el aula con el fin de generar una profunda reflexión en el docente y optimizar la práctica pedagógica (Fuster, 2019), otorgándole sentido e importancia a estos fenómenos (Ayala, 2008).

En resumen, desde esta investigación se considera fundamental abordar las representaciones discursivas de los docentes de Lengua Castellana sobre sus prácticas de enseñanza de la escritura desde la fenomenología hermenéutica, es decir, desde la mirada de los actores, desde los relatos de sus experiencias y en relación con sus interacciones pedagógicas. En esta apuesta epistemológica se privilegia la perspectiva de quien está siendo conocido, al considerar sus trayectorias, sus aspiraciones y el sentido que otorgan a sus prácticas pedagógicas.

3.2. Tipo de Investigación

Teniendo en cuenta estas consideraciones, la respuesta a la pregunta de investigación ¿Cómo comprenden sus prácticas de enseñanza de escritura los docentes de Lengua Castellana de básica secundaria, desde el análisis de las representaciones discursivas? es posible a través de una investigación de tipo descriptiva, la cual, según Best (1982), “refiere minuciosamente e interpreta lo que es” (p. 91). En este sentido una investigación de esta naturaleza permite describir, analizar e interpretar circunstancias y escenarios que experimentan los sujetos al momento de realizar el estudio, con miras a definir las características o perfiles más relevantes de grupos, comunidades o del mismo fenómeno sometido al análisis, en este caso particular, lo declarado por los docentes sobre sus prácticas de enseñanza de la escritura.

3.3. Diseño de la Investigación

En el contexto investigativo, el diseño de la investigación corresponde al procedimiento que orienta y ordena la indagación y que tiene por finalidad interpretar los fenómenos en un determinado ámbito de la realidad; en otras palabras, es un plan estructurado y específico de acción, una serie de pasos que dirigen el estudio. En este orden de ideas, y tomando en cuenta que el propósito de esta investigación es la comprensión de las prácticas de enseñanza de la escritura desde las voces de los docentes, se considera el estudio de caso como diseño de la investigación, el cual concuerda con el enfoque fenomenológico, debido a que no se busca realizar una generalización del evento a partir de la información recopilada, sino proporcionar una descripción de las prácticas de enseñanza de escritura desde la visión de los mismos sujetos participantes en el caso.

El estudio de caso es empleado en la investigación cualitativa para comprender en profundidad la realidad social y educativa. Se caracteriza por el estudio profundo de un fenómeno y tiene como finalidad la construcción, descripción, explicación y comunicación de relatos de un caso a investigar (Yin, 2018). En este sentido, este diseño investigativo se centra en explorar el contexto de las instancias individuales; es el estudio de la particularidad de un caso para llegar a comprenderlo en profundidad (Stake, 2005).

En esta metodología, el caso objeto de estudio debe estar bien delimitado y ser significativo para los objetivos de la investigación (Stake, 2005), por lo que resulta de gran importancia la forma cómo se construye el caso. Coller (2005) plantea que esta construcción consiste en elegir un caso significativo, evaluar su pertinencia con relación al marco teórico, establecer sus límites y justificar su importancia en relación con la capacidad de influir en el desarrollo de teorías o conceptos clave.

Esta delimitación debe responder a las características fundamentales de este tipo de estudio, que según Pérez Serrano (1994) son:

- (1) Particularista: orientada a comprender profundamente la realidad singular de un individuo o grupo.
- (2) Descriptivo: la descripción es contextualizada, es decir, implica la consideración del contexto y las circunstancias que definen la situación.
- (3) Heurístico: pretende ampliar o confirmar lo que ya sabe.
- (4) Inductivo: se basa en el razonamiento inductivo que permite obtener las conclusiones y descubrir relaciones y conceptos.

Todas estas características permiten interpretar un evento en particular y dar cuenta de sus particularidades desde una mirada holística.

Considerando la pretensión del propósito de investigación, Yin (2018) clasifica los estudios de casos en descriptivos, cuyo propósito es analizar cómo ocurre un fenómeno dentro de su contexto real; exploratorios, los cuales tratan de conocer una situación sobre la que existe poco abordaje teórico; ilustrativos, aquellos que dejan en evidencia las prácticas de gestión de las empresas más competitivas; y explicativos, los que tratan de desarrollar o depurar teorías, por lo que revelan las causas y los procesos de un determinado fenómeno organizativo.

En concordancia con la anterior conceptualización, esta investigación corresponde a un estudio de caso descriptivo, puesto que responde a la manera cómo los docentes comprenden sus prácticas de enseñanza de la escritura desde sus representaciones discursivas. La descripción profunda de este caso resulta crucial para entender las prácticas de enseñanza con la intención de generar un constructo teórico que brinde información valiosa a las administraciones educativas para fundamentar el diseño de lineamientos curriculares y didácticos en el área de Lengua

Castellana, que tomen en cuenta la perspectiva y postura de los docentes como elemento significativo. Una descripción superficial no permitiría generar este tipo de conocimientos, en cambio la descripción detallada y profunda que se pretende en este estudio facilitará los resultados esperados en esta investigación.

Siguiendo todos estos referentes metodológicos, la presente investigación se desarrolla en cuatro fases:

Figura 1. *Etapas de la investigación*



Primera fase: Preparatoria y de documentación

En esta etapa se delimita el tema de investigación, se revisa la literatura y se construye el caso a partir de la descripción del problema de investigación, desde sus factores sociales, culturales y políticos. Se plantean los propósitos, la justificación y el alcance de la investigación. Del mismo modo, son referenciados los planteamientos teóricos que orientan la investigación, así como los antecedentes históricos, investigativos y legales. Por último, se definen las categorías que permitirán la construcción del instrumento de recolección de información y se fundamenta el

marco metodológico de la investigación, desde los supuestos epistemológicos, ontológicos y axiológicos.

Segunda fase: Recolección de experiencias

En esta etapa se pretende captar la realidad vivida por cada uno de los sujetos investigados. Para ello, se diseña el instrumento de recolección de datos, a partir de las categorías desarrolladas en la fase anterior; posteriormente, se valida dicho instrumento con expertos en el tema, atendiendo a criterios de coherencia y cohesión con los propósitos de la investigación y se aplica la entrevista semiestructurada a los cuatro docentes seleccionados, teniendo en cuenta las consideraciones éticas. A través de esta técnica se recopila la interpretación que el docente posee con referencia a su práctica pedagógica de enseñanza de la escritura.

Tercera fase: Analítica

En esta fase se realiza un acercamiento directo con la realidad vivida por los docentes con la intención de entender el significado o "la esencia pedagógica de una determinada experiencia" (Van Manen, 2003. p. 96). Para ello, se realiza el análisis de la información recolectada a través del análisis de contenido. A continuación, se conforma un grupo focal, con cuatro docentes que presentan los mismos criterios de inclusión de los informantes de este estudio y se les comparten los hallazgos de cada una de las categorías de análisis en busca de consenso; se triangula la información recabada con el marco teórico y los antecedentes investigativos y se aplican los criterios de validez y confiabilidad de estudios cualitativos.

Cuarta fase: Teorización

En este momento se presenta una reflexión sobre el tema de investigación, producto del análisis de los datos recogidos a través de la entrevista a los docentes sobre sus prácticas de enseñanza de la lengua escrita y el grupo focal. Esta fase tiene como fin integrar en una sola descripción todas las “fisonomías” individuales de los sujetos estudiados (Fuster, 2019) para recrear una experiencia colectiva del fenómeno objeto de estudio. Esta reflexión debe procurar un efecto transformador, de modo que su significado más profundo produzca una evocación gratificante a los docentes (Ayala, 2008), que los motive a cambiar todo aquello que obstaculice el mejoramiento de su práctica educativa, por ello se devalará un constructo teórico que le proporcione información valiosa a las administraciones educativas para cimentar la construcción de orientaciones pedagógicas y didácticas en el área de Lengua Castellana, que contemplen la visión de mundo y las posturas de los docentes.

3.4. Unidades de Estudio y Sujetos de la Investigación

En este apartado se hace alusión al escenario de investigación y a las personas, cuyas características, opiniones, experiencias y condiciones de vida son de interés para esta investigación. El caso lo conforman docentes de Lengua Castellana de básica secundaria, del municipio de Montería, departamento de Córdoba, Colombia.

3.4.1. Descripción del Escenario de Investigación

El escenario de investigación de este estudio corresponde al municipio de Montería, el cual se encuentra ubicado al noroccidente de Colombia, específicamente en el departamento de Córdoba. El municipio cuenta con una extensión de 3141 km² y se configura como la capital y centro económico, político, cultural y administrativo del departamento. De acuerdo con el informe del Departamento Administrativo Nacional de Estadística (DANE, 2021), su población asciende a 512.994 habitantes. Su área rural comprende 28 corregimientos y 168 veredas en las que sus

actividades económicas principales son la ganadería y la agroindustria; mientras que su área metropolitana está dividida en 207 barrios, pertenecientes a nueve comunas, en los que se agrupa el 78% del total de la población y se destaca por su desarrollo urbano, vial y de comercio.

En materia educativa del sector oficial, el Plan de Desarrollo de Montería 2000- 2023, señala que el municipio ofrece educación en los ciclos de preescolar, básica y media académica, a través de 61 instituciones educativas, a 99.148 niños en edad escolar entre los 5 y 16 años, en las que se procura, por medio de diferentes planes de gobierno municipales, departamentales o nacionales, el fortalecimiento de la calidad, el acceso y la permanencia de los estudiantes dentro del sector educativo (Alcaldía de Montería, 2020).

3.4.2. Descripción de los Informantes Clave

Los sujetos de esta investigación están representados por docentes del área de Lengua Castellana, pertenecientes al municipio de Montería, quienes se desempeñan en el ciclo de educación básica secundaria en instituciones educativas oficiales. Se escogieron cuatro docentes que, a juicio de la investigadora, pueden proporcionar la información requerida y que participan de manera voluntaria en la investigación. El foco de investigación está puesto en ellos con el propósito de recolectar y analizar información para la comprensión de sus prácticas de enseñanza de la escritura.

Tabla 4. *Descripción de los informantes clave*

Código	Formación posgrado	Decreto de nombramiento	Tiempo de servicio
D1	Especialización	2277	24 años
D2	Especialización	2277	25 años

D3	Maestría	1278	16 años
D4	Maestría	1278	12 años

3.4.3. Criterios de Inclusión de los Informantes Clave

De acuerdo con los planteamientos de Flick (2015), la investigación cualitativa no se guía por una selección formal de los informantes clave, como en otras formas de investigación, sino que “se concibe como una manera de establecer una colección de casos, materiales o acontecimientos seleccionados deliberadamente para construir un corpus de ejemplos empíricos con el fin de estudiar de manera más instructiva el fenómeno de interés” (p. 50). Teniendo en cuenta el planteamiento anterior, la selección de los sujetos de estudio en esta investigación se efectúa de manera intencionada y por conveniencia, atendiendo a ciertas características y criterios que la investigadora considera pertinentes, así como la accesibilidad y proximidad de los sujetos. A continuación, se especifican los criterios de selección de los sujetos participantes del estudio:

Criterio 1: Tipo de nombramiento en el sector educativo estatal:

El criterio tipo de nombramiento en el sector educativo estatal se refiere a la vinculación de docentes al servicio del gobierno colombiano, la cual está regulada por el artículo 105 de la ley 115 de 1994, que determina que únicamente podrá efectuarse mediante nombramiento, hecho por decreto y dentro de la planta de personal admitida por una entidad territorial certificada. Los decretos de nombramientos de carrera docente pueden ser provisionales, en período de prueba y en propiedad. Los nombramientos provisionales corresponden a cargos que se ejercen transitoriamente en vacancia temporal o definitiva por situaciones administrativas y su duración se extiende hasta la terminación de la respectiva situación o, en el caso de la vacancia definitiva,

hasta cuando se provea el cargo en período de prueba o en propiedad, de acuerdo con el listado de elegibles del concurso. Los nombramientos en período de prueba se asignan a docentes seleccionados por concurso de mérito hasta culminar el correspondiente año escolar en el cual fue nombrado. Y los nombramientos en propiedad conciernen a los cargos asignados a educadores que superan satisfactoriamente la evaluación de desempeño laboral y de competencias, correspondiente al período de prueba y son inscritos en el Escalafón Docente, según los títulos académicos que acrediten.

Los docentes participantes de este estudio se encuentran nombrados en propiedad en el municipio de Montería, bajo los decretos 2277 de 1979 y 1278 de 2012. El primer decreto aplica para los docentes que fueron nombrados en propiedad y tomaron posesión del cargo antes de la expedición de la Ley 715 de 2001, y el segundo, para los educadores nombrados y posesionados a partir de la vigencia del Estatuto de Profesionalización Docente, el 19 de junio de 2002, quienes deben presentar anualmente una evaluación de desempeño de competencias, la cual determina su continuación en el servicio educativo y se configura como un requisito para ascenso y reubicación salarial (Cárdenas, 2017; Doria y Benítez, 2018). Se tomó en consideración únicamente a los docentes nombrados en propiedad porque se considera que este tipo de nombramiento les otorga estabilidad laboral y de permanencia en las instituciones estatales, por lo que existe un conocimiento de los contextos y de las políticas y lineamientos educativos que se orientan desde el MEN. Además, al incluir docentes en propiedad de los decretos 2277 y 1278 se posibilita una mirada hacia la incidencia de la evaluación docente en las prácticas pedagógicas.

Criterio 2: Tiempo de servicio.

El criterio tiempo de servicio corresponde al tiempo que los docentes llevan ejerciendo la práctica de enseñanza del área de Lengua Castellana, el cual les proporciona experiencia en el campo de investigación objeto de estudio y resulta crucial para entender sus comportamientos, ideologías o pensamientos. Los docentes participantes de este estudio cuentan con más de cinco años de servicio en instituciones educativas oficiales y representan a la comunidad de educadores, cuya trayectoria en el ejercicio educativo ha sido continua por un tiempo considerable, lo cual les ha permitido, desde su rol, poner en práctica estrategias y métodos de enseñanza para desarrollar competencias escritoras en sus estudiantes y realizar una respectiva evaluación y reflexión de estas.

Criterio 3: Formación académica.

El criterio formación académica corresponde a los estudios profesionales realizados por los docentes en servicio para el fortalecimiento de las competencias básicas y profesionales y el reconocimiento de su identidad que le permitan, a su vez, fomentar el desarrollo de estrategias de formación efectivas para la educación en el nivel de básica secundaria. En tal sentido, participan en este estudio docentes que, además de su grado de formación requerida para el cargo (licenciatura), han realizado estudios de posgrado como especializaciones, maestrías o doctorados, pues se considera que la profundización o investigación educativa que han hecho a través de estos estudios impactan los proyectos educativos institucionales y los programas de mejoramiento que se promueven desde las políticas educativas nacionales y mundiales.

3.4.4. Criterios de Exclusión de los Informantes Clave

Se determinan criterios de exclusión de los informantes clave en esta investigación los siguientes:

1. Estar nombrado docente de Lengua Castellana del municipio de Montería en período de prueba o provisional, puesto que este tipo de nombramientos no garantizan la estabilidad del

docente dentro del servicio educativo estatal, ni la continuidad por un tiempo considerable dentro de las instituciones educativas.

2. Contar con menos de cinco años de servicio como docente de Lengua Castellana de básica secundaria, ya que para la investigación es relevante la experiencia obtenida por el docente en este ciclo educativo para la toma de decisiones en la ejecución de su práctica pedagógica.

3. No contar con formación académica de posgrado, debido a que para la investigación resulta importante la actualización docente a través de distintos programas de formación, que permitan el desarrollo de competencias profesionales para el mejoramiento de la calidad educativa.

3.5. Procedimiento para la Recolección de Datos

La recolección de datos se refiere al proceso sistemático de reunir información a fin de detallar un horizonte completo y preciso del fenómeno de interés. Este procedimiento permite analizar con profundidad el problema y responder la pregunta de investigación, por ello, el investigador debe realizarlo de manera organizada y minuciosa. A continuación, se explica el método, la técnica y el instrumento utilizados en la presente investigación para la recopilación de la data en docentes de Lengua Castellana de básica secundaria del municipio de Montería, en relación con sus prácticas de enseñanza de la escritura.

3.5.1. Método de Recolección de Datos

El método de recolección de datos se puede determinar como el medio por el cual el investigador se relaciona con los participantes para recabar la información que necesita para alcanzar los propósitos de la investigación. Determinar el método de investigación significa seleccionar la técnica y el instrumento a emplear, los cuales deben ser válidos y confiables para poder certificar los resultados de la investigación (Kvale, 2011). En consideración a lo anterior y al propósito de la presente investigación se escogió la entrevista como técnica de investigación y

se procedió a construir un guion de entrevista semiestructurada que permitiera el acercamiento a los sujetos para la comprensión de los significados sobre sus prácticas de enseñanza de la escritura.

3.5.2. Técnica de Recolección de Datos

La técnica de recolección de datos alude al procedimiento y a las herramientas que utiliza el investigador para recabar la información necesaria que le permita dar respuesta a su pregunta de investigación. La presente investigación emplea la entrevista semiestructurada como técnica de recogida de información.

La entrevista es una técnica que facilita la obtención de información de una manera más completa y profunda (Díaz et al., 2013), por lo cual permite aclarar dudas durante el proceso de investigación y se configura como una herramienta de gran valía para producir conocimiento. Específicamente, la entrevista semiestructurada se realiza con el “propósito de obtener descripciones del mundo de la vida del entrevistado con respecto a la interpretación del significado de los fenómenos descritos” (Kvale, 2011, p. 30). Este tipo de entrevista contiene flexibilidad y amplitud en las respuestas de los informantes, debido a que inician con preguntas previamente definidas que se van ajustando a los entrevistados, nutriendo así el estudio (Folgueiras, 2016). En este sentido, la recolección de información, en esta investigación, no se efectúa como un proceso lineal y cerrado, sino que procura mantener una interacción permanente entre investigadora y entrevistado con el propósito de propiciar un clima conversacional agradable, en el que el docente pueda responder las preguntas de la entrevista a través de anécdotas y experiencias vividas.

3.5.3. Diseño y Descripción del Instrumento

El instrumento de recolección de información de esta investigación es el guion de entrevista, el cual es definido como una serie de registros de preguntas, escritas de manera secuencial y temática, que se relacionan con las categorías de estudio, a fin de obtener las opiniones

de los informantes y explorar las dimensiones críticas del problema (Díaz et al., 2013). En esta investigación se pretende develar, a través de este tipo de instrumento, las nominalizaciones, significaciones y experiencias docentes que configuran, fortalecen o debilitan la práctica de enseñanza de la escritura.

El instrumento diseñado se denominó Guion de entrevista semiestructurada sobre las representaciones discursivas de las prácticas de enseñanza de escritura en docentes de Lengua Castellana de básica secundaria. Se estructura en tres partes fundamentales. Inicialmente, se presenta la información de la investigadora, el asesor de tesis, el título de la investigación, el resumen, y los propósitos del estudio. Seguidamente, se indaga información sobre la formación profesional del docente, la filiación en el sistema escolar, los años de servicio, la categorización en el escalafón docente y el tipo de evaluación docente a la que aplica, de acuerdo con su vinculación en el sector educativo estatal. Es importante destacar que no se solicitaron datos personales, ni del lugar de trabajo de los participantes, en consideración a los criterios de confidencialidad planteados en la investigación. Por último, se diseñaron 25 preguntas a partir del levantamiento de cuatro categorías teóricas, producto de la revisión literaria que realizó la investigadora. A continuación, se muestra la Tabla 5, donde se hace la correspondencia entre los propósitos específicos de la investigación, las categorías, subcategorías y preguntas de la entrevista.

Tabla 5. Descripción del instrumento

Propósito específico	Categoría	Subcategorías	Pregunta
Caracterizar los recursos y estrategias discursivas que los docentes emplean para reflexionar sobre sus prácticas de enseñanza de la escritura	Formación y experiencia docente	Formación escolar	<ul style="list-style-type: none"> • Me podría contar ¿cómo aprendió usted a escribir? • Luego, en la básica secundaria, ¿cómo fue su experiencia con la producción de textos escritos?
		Formación profesional	<ul style="list-style-type: none"> • ¿Cómo fue su proceso de formación de la escritura durante su educación profesional? • ¿Cuál fue su experiencia con la escritura académica durante su formación profesional? ¿Qué tipologías textuales producía? • En su práctica pedagógica actual, ¿reconoce algún aspecto metodológico o teórico que sus docentes hayan empleado con usted durante su formación escolar o profesional? • ¿Sistematiza y publica usted la experiencia adquirida en su práctica pedagógica?
		Experiencia docente	<ul style="list-style-type: none"> • ¿Qué importancia tiene para usted la experiencia docente adquirida a lo largo de sus años de servicio?
	Práctica de enseñanza de la escritura	de Planeación de la práctica de enseñanza de la escritura	<ul style="list-style-type: none"> • Hablando ahora sobre su práctica docente, podría ilustrarme cómo planifica usted sus clases de enseñanza de la escritura para básica secundaria.

Propósito específico	Categoría	Subcategorías	Pregunta
			<ul style="list-style-type: none"> • ¿Qué importancia le asigna a la producción textual dentro del desarrollo del plan de estudio?
		Ejecución de la práctica de enseñanza de la escritura	<ul style="list-style-type: none"> • ¿Podría mencionarme algunas etapas o pasos que usted considere fundamentales al momento de enseñar la escritura? • ¿Podría ejemplificarme algunas de las orientaciones que usted les brinda a sus estudiantes cuando van a producir textos escritos? • ¿Podría expresarme algunas estrategias de motivación hacia la escritura que usted implemente con sus estudiantes? ¿Han dado resultado?
		Evaluación de la escritura.	<ul style="list-style-type: none"> • ¿Cómo evalúa o valora la escritura en sus estudiantes? • ¿Qué criterios utiliza para evaluar las producciones textuales de sus estudiantes? • ¿Cómo realiza la retroalimentación de las producciones escritas por sus estudiantes? • Podría comentarme, ¿cómo advierte usted el progreso de sus estudiantes en la competencia comunicativa escritora?, ¿qué aspectos considera que son indicadores de estos progresos?
Determinar las teorías, enfoques y modelos de	Teorías, enfoques y modelos de	Teorías que orientan la práctica de	<ul style="list-style-type: none"> • ¿Podría decirme si algún autor o teoría relacionados a la enseñanza de la escritura orientan su práctica docente?

Propósito específico	Categoría	Subcategorías	Pregunta
modelos de enseñanza de la escritura que subyacen en las representaciones discursivas de los docentes	enseñanza de la escritura	enseñanza de la escritura Modelos y enfoques de enseñanza de la escritura implícitos en las prácticas del docente	<ul style="list-style-type: none"> • ¿Podría indicarme si implementa alguna metodología, estrategia o método en particular para la enseñanza de la escritura en básica secundaria? Si es así, ¿en qué consiste?

Propósito específico	Categoría	Subcategorías	Pregunta
Establecer los elementos curriculares y las políticas educativas que se integran en las representaciones discursivas de los docentes sobre su	Relación de las prácticas de enseñanza de la escritura con las políticas educativas	Conceptualización e integración de los referentes curriculares del área de Lengua Castellana a las prácticas de enseñanza	<ul style="list-style-type: none"> • ¿Cómo interpreta usted la conceptualización de competencia comunicativa escritora y qué sentido le atribuye en las clases de Lengua Castellana? • ¿Cómo articula los estándares básicos de competencia y los derechos básicos de aprendizaje a las prácticas de enseñanza de la escritura? • ¿Qué tipo de competencias se ven favorecidas en el desarrollo de sus clases de Lengua Castellana? ¿Cómo las desarrolla?

Propósito específico	Categoría	Subcategorías	Pregunta
práctica pedagógica		Posición del docente frente a factores políticos, sociales, culturales y económicos que influyen el proceso de enseñanza de la escritura	<ul style="list-style-type: none"> • ¿Cree que las competencias desarrolladas en las clases de Lengua Castellana les permiten a los estudiantes afrontar situaciones sociales concretas? • ¿Cree usted que el currículo sugerido por el MEN para el área de Lengua Castellana garantiza que todos los estudiantes, independientemente de sus condiciones socioeconómicas y culturales, desarrollen las mismas competencias? • ¿Considera usted que las políticas educativas actuales tienen en cuenta los sentidos que los docentes le atribuyen al ejercicio de la enseñanza de la escritura?

3.5.4. Validez del Instrumento de Investigación

Consecuente con el tipo de estudio cualitativo, fue necesario someter el instrumento utilizado en la recolección de datos, a un proceso de validez, con la intención de minimizar los sesgos y precisar la relación existente entre lo que se investiga y lo que realmente se pretende investigar (Kvale, 2011). Por tanto, una vez estructurado el instrumento de investigación se procedió a su validación por cuenta de dos expertos, con formación doctoral y experiencia investigativa en el tema, quienes aplicaron criterios de coherencia y cohesión con relación a los propósitos de esta investigación.

La validación del instrumento se realizó a través de una escala tipo *Likert* en que se presentaron dos criterios de evaluación para cada una de las preguntas de la entrevista. El primer criterio responde al aspecto de adecuación, es decir, si la pregunta se comprende con facilidad, es clara y se encuentra acorde al nivel de información y lenguaje de la persona entrevistada y el segundo criterio es el de pertinencia, en otras palabras, si la pregunta contribuye a recoger información relevante para la investigación y si es pertinente, según el objetivo específico y la categoría y subcategoría preestablecida. Cada uno de estos criterios podía ser respondido en una escala de 1 a 3, donde (1) es en desacuerdo, (2) medianamente de acuerdo y (3) de acuerdo.

Los resultados de la validación del instrumento por parte de los dos expertos fueron positivos. El primer experto otorgó el nivel 3 (de acuerdo) a cada uno de los criterios correspondientes a cada pregunta. Por su parte, el segundo experto realizó dos observaciones al guion presentado. La primera con relación a la adecuación de la pregunta número tres, de la categoría de formación y experiencia docente, en la que se sugería cambiar un término y, en la segunda, agregar al inicio de la entrevista los datos de identificación del docente, así como su sitio de trabajo actual, nivel de formación y tipo de vinculación al servicio educativo, años de

experiencia y categorización en la evaluación docente. Todos los demás ítems fueron calificados en el nivel 3 (de acuerdo). Estas recomendaciones fueron analizadas y se determinó pertinente modificar el término resaltado en la pregunta 3 e incluir antes de las preguntas de la entrevista una caracterización general del docente con los criterios sugeridos, excepto los de datos personales y del establecimiento donde labora el docente entrevistado, en consideración a los criterios de confidencialidad que rigen la presente investigación.

3.5.5. Aspectos Éticos de la Investigación

La investigación es un proceso destinado a ampliar o profundizar los conocimientos que se tienen sobre un tema particular. En la medida en que estos estudios científicos involucren la participación de seres humanos están sujetos al análisis ético. Los aspectos éticos de una investigación incluyen la obtención del consentimiento informado de los sujetos para participar en el estudio, el aseguramiento de la confidencialidad y la consideración de las posibles consecuencias de este sobre los participantes (Kvale, 2011).

Teniendo en cuenta estos aspectos, la participación de los sujetos en el presente estudio es totalmente voluntaria, por tanto, se informa a cada participante, a través del consentimiento informado, que tiene derecho a no responder preguntas, si así lo estima conveniente, y que podrá abandonar la investigación en cualquier momento, sin necesidad de dar ningún tipo de explicación o excusa y sin que ello signifique algún perjuicio o consecuencia para él. Asimismo, se manifiesta que la totalidad de la información obtenida será de carácter confidencial, para lo cual los informantes serán identificados con código en la transcripción de las entrevistas y su respectivo análisis, y, por último, que la participación en este estudio no reportará beneficios económicos a los sujetos participantes, no obstante, los resultados del trabajo constituirán un aporte al

conocimiento en torno a la educación y a las prácticas de enseñanza de la escritura, por lo que serán dados a conocer a la comunidad científica a través de distintos medios de difusión.

3.5.6. Fiabilidad del Instrumento

La fiabilidad en una investigación se refiere a la coherencia y confiabilidad de sus hallazgos (Kvale, 2011). En tal sentido, el rigor científico del presente estudio está determinado por los criterios de calidad de la investigación cualitativa, expuestos por Denzin y Lincoln (2005):

(1) Credibilidad: se afirma que los resultados de la información que surgieron de esta investigación son reales y verdaderos, los cuales se obtuvieron de las entrevistas grabadas en audio, que fueron transcritas textualmente y analizadas con objetividad.

(2) Transferibilidad: Se da cuenta de una descripción detallada de las características del fenómeno de estudio y de su contexto, para ofrecer la posibilidad de extender los resultados a otros estudios o grupos con características similares.

(3) Dependencia: El estudio mantiene la consistencia planteada en el diseño metodológico.

(4) Confirmabilidad: la recolección de la información y su respectivo análisis se realizó de manera objetiva, teniendo en cuenta la realidad expresada por los participantes.

3.6. Consideraciones Éticas

Las consideraciones éticas en las investigaciones demandan que las prácticas científicas se ejecuten de acuerdo con parámetros que aseguren el desarrollo del conocimiento, la comprensión y progreso de la sociedad. A continuación, se amplían las consideraciones éticas contempladas en el presente estudio.

3.6.1. Criterios de Confidencialidad

En la investigación cualitativa, el derecho de intimidad que tienen los sujetos participantes no está libre de conflictos éticos y científicos, por tanto, es necesario tomar precauciones para

proteger este derecho en los sujetos. De acuerdo con los postulados de Kvale (2011), la confidencialidad en la investigación implica que no se informará de datos privados que identifiquen a los participantes. En este sentido, los datos recogidos en la presente investigación son analizados, presentados y difundidos científicamente de manera que los usuarios no puedan ser individualizados (Flick, 2014). Por ello, no se solicitó ninguna información personal, que permitiera identificar a los docentes, ni la institución educativa donde labora; los participantes tuvieron total anonimato y plena libertad para expresar sus opiniones y puntos de vista, sin ninguna presión o temor a ser juzgados. La totalidad de la información obtenida tiene un carácter confidencial, para lo cual los informantes serán identificados con un código. Sus datos estarán protegidos y resguardados de manera que únicamente la investigadora pueda acceder a ellos por un período de 5 años, al final de este tiempo serán destruidos.

3.6.2. Descripción de la Obtención del Consentimiento Informado

El consentimiento informado en una investigación es un acuerdo escrito que sirve como protección tanto para los entrevistados como para el investigador (Kvale, 2011). Este acuerdo debe asumirse como un proceso que implica explicar a los participantes el propósito general de la investigación y las particularidades primordiales del diseño, así como los riesgos y beneficios posibles de la participación.

Para el caso particular de esta investigación se le pide a cada docente, que cumple con los criterios establecidos para este estudio, que firme un documento, diseñado con base en los lineamientos del Comité de Bioética de la Investigación de UMECIT, en el cual manifiesta, como persona competente cuya capacidad física, mental y moral le permite tomar una decisión, participar en la investigación de manera voluntaria, conociendo de antemano los riesgos, beneficios, consecuencias o problemas que se puedan presentar durante el desarrollo de esta. En él expresa su

autorización para ser audio grabado como registro y sustento del análisis de esta investigación. Este consentimiento informado fue enviado a los docentes vía correo electrónico, previo a la entrevista, y solicitado, respectivamente firmado, antes de la aplicación del instrumento de recolección de la data. Es importante destacar que, con la firma de este documento, se garantiza que la información personal de los participantes será resguardada en su totalidad.

3.6.3. Riesgos y Beneficios Conocidos y Potenciales

La participación de los sujetos en una investigación debe estar condicionada por el pleno conocimiento que se tenga sobre los riesgos y los beneficios que conlleva el estudio y la promoción de valores, que propendan por el respeto a la dignidad humana para la transformación y progreso de la sociedad, procurando que los riesgos sean mínimos en relación con los máximos beneficios que se conseguirán, en concordancia con el principio ético de beneficencia (Kvale, 2011).

La presente investigación garantiza el anonimato de los participantes, otorgándole libertad de expresar sus opiniones y el uso exclusivo de los resultados con carácter investigativo, lo cual no genera de ningún tipo riesgo, ni perjuicio a los participantes, sino que más bien beneficia su rol como docentes de básica secundaria en el área de Lengua Castellana, permitiéndoles comprender sus prácticas pedagógicas y los distintos enfoques teóricos o modelos curriculares que emplean en la enseñanza de la escritura, con el fin de que puedan reflexionar profundamente sobre su quehacer, a favor del mejoramiento continuo de la calidad educativa de su contexto local, nacional y mundial.

3.7. Proceso de Presentación de los Datos

La recolección de los datos en una investigación es una tarea significativa para el investigador, pues uno de los retos más desafiantes es asegurar que se obtienen datos confiables y ricos en información para el análisis (Kvale, 2011), de manera que se puedan tomar decisiones

basadas en dicha data para resolver el problema de investigación y aportar conocimiento significativo en el campo de estudio que se aborda. La entrevista es una técnica que facilita obtener información detallada del fenómeno, debido a su flexibilidad y adaptabilidad a las características y condiciones tanto del contexto como del entrevistado. En esta investigación, se realizó la grabación de entrevistas a docentes de Lengua Castellana en formato audio para la documentación y el análisis posterior, utilizando una grabadora de voz digital. Una vez reunida esta información se transcribieron directamente en un ordenador para su posterior análisis, asegurando la fiabilidad de la información obtenida.

Capítulo IV. Análisis e Interpretación de los Resultados o Hallazgos

En este capítulo se presentan los principales resultados de la investigación, obtenidos luego del procesamiento discursivo de los datos, según el diseño de investigación de estudio de caso descrito en el capítulo anterior. Para ello, se efectúa un análisis basado en un diseño cualitativo hermenéutico, a partir del análisis de contenido.

4.1. Técnica de Análisis de Datos o Hallazgos

Para fines de esta investigación, se recurre a la técnica de análisis de contenido, la cual permite el procesamiento y la sistematización de información (Espín, 2002). Es un “conjunto de procedimientos interpretativos de productos comunicativos” (Piñuel, 2002, p. 2), que permiten una descripción sistemática de los contenidos. En otras palabras, Krippendorff (1990) la plantea como una herramienta de indagación de los significados del discurso.

Esta técnica de análisis es útil para “estudiar cualquier tipo de documento en el que esté transcrito algún relato, relativo a cualquier objeto de referencia” (Marín y Noboa, 2013). Además de su función descriptiva tiene como objetivo la inferencia (Krippendorff, 1990), es decir, permite dar cuenta de los sentidos de las prácticas sociales y cognitivas evidentes en las interacciones comunicativas. Desde esta perspectiva, el objetivo del análisis de contenido se fundamenta en determinar los códigos que emplean los emisores de los discursos, desde sus mensajes manifiestos para develar sus contenidos ocultos. Por ello, esta técnica permite a los investigadores hacer inferencias de los contenidos de los textos, sustentados en las particularidades observables en los mensajes.

De acuerdo con Piñuel (2002), el análisis de contenido sigue la siguiente metodología: ´

- 1) Se realiza la escogencia de la comunicación objeto de estudio
- 2) Se seleccionan las categorías que se emplearán

3) Se eligen las unidades de análisis

4) Se discrimina el sistema de medición y evaluación

En consideración a lo anterior, la presente investigación parte de la recolección del corpus a los docentes de Lengua Castellana de básica secundaria para analizar las representaciones discursivas sobre sus prácticas de enseñanza de la escritura, a partir del diseño de una entrevista semiestructurada, su posterior ejecución y transcripción. El corpus obtenido fue transcrito y analizado con el software para procesar análisis hermenéutico ATLAS.ti, considerando el siguiente orden:

1. Creación de todos los códigos posibles en cada una de las entrevistas de los docentes.
2. Revisión de los códigos creados y confirmación de la coherencia entre los códigos y las citas con que se relacionan.
3. Creación de categorías (familias de códigos) y vinculación de subcategorías (códigos).
4. Revisión de las categorías creadas y corroboración de coherencia entre los nombres de las categorías y las subcategorías seleccionadas.
5. Esquematización del análisis por medio de mapas conceptuales.
6. Descripción de las categorías y subcategorías, acompañadas de las citas que la ejemplifican.

Una vez ejecutado todo este proceso de análisis se procedió a realizar la relación interpretativa de los datos encontrados en articulación con los planteamientos de los docentes del grupo focal, el marco teórico y los antecedentes investigativos considerados en la investigación y a plantear la posición teórica de la investigadora, en cumplimiento con el propósito general y los propósitos específicos del estudio.

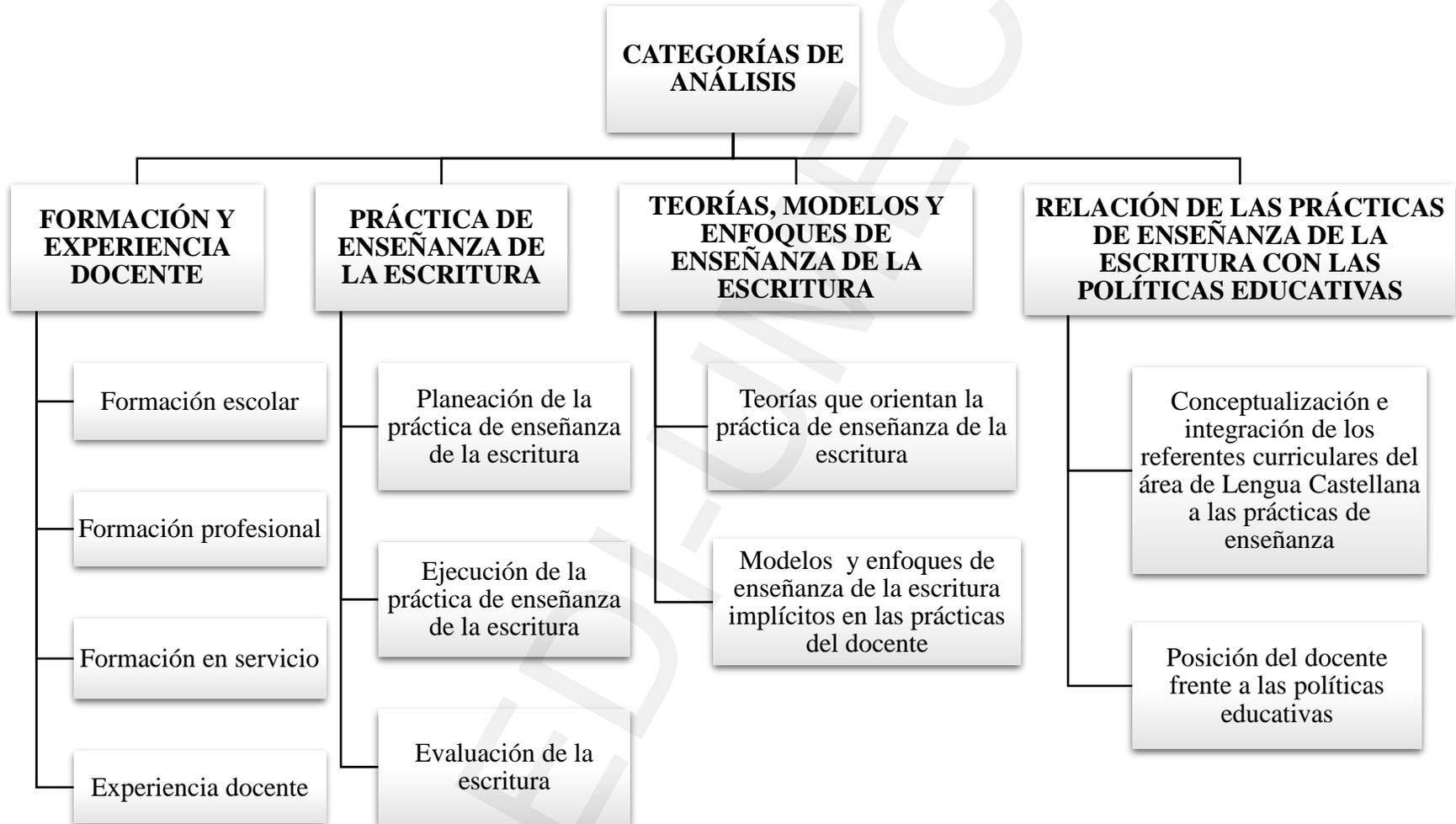
4.2. Proceso de Triangulación de los Hallazgos

Los análisis efectuados en este estudio se basan en un diseño cualitativo, a partir de un análisis de contenido. La disciplina de estudio se centra en las representaciones discursivas de los participantes, docentes de Lengua Castellana del nivel educativo básica secundaria, respecto a sus experiencias en las prácticas de enseñanza de la escritura.

El reporte de los análisis obtenidos se presenta a través de un análisis descriptivo, en el que se definen y explican las categorías y subcategorías de los corpus analizados, las cuales se acompañan de citas que las ejemplifican. La realización de este análisis se llevó a cabo mediante la utilización de un software CAQDA (programa informático para el análisis cualitativo de datos), denominado ATLAS.ti, el cual se define como un Archivo para la Tecnología, el Mundo de la Vida y el Lenguaje Cotidiano (Muñoz y Sahagún, 2017) que organiza y almacena los datos en un libro Excel, nombrado Unidad Hermenéutica, la cual permite establecer las categorías y subcategorías de análisis y sus vínculos o relaciones. Este software permite llevar a cabo el muestreo teórico necesario para realizar la comprensión del fenómeno en estudio (San Martín, 2014).

Seguidamente, se aborda el análisis descriptivo hermenéutico realizado en la presente investigación desde las cuatro categorías de análisis, las cuales se describen a continuación, considerando sus subcategorías y las citas que las ejemplifican.

Figura 2. *Categorías y subcategorías de análisis*



4.2.1. Primera Categoría: Formación y Experiencia Docente

La formación docente comprende un conjunto de políticas de preparación y actualización académica en diferentes niveles educativos (educación básica, media académica, pregrado y posgrado), que les permiten a los educadores desarrollar y potenciar conocimientos, habilidades y destrezas para enfrentar con eficacia su práctica de enseñanza y cumplir los objetivos de la educación. La experiencia docente, por su parte, es aquella que un profesional de la educación adquiere en el ejercicio de las actividades pedagógicas. Esta constituye una base fundamental que permite la orientación del currículo, desde un marco de principios y herramientas que cada docente va formando, a partir del aprendizaje y la reflexión. En este sentido, esta categoría hace referencia a los significados y relevancia que el docente de Lengua Castellana le asigna a su formación y experiencia, así como a la incidencia de estos factores en sus prácticas de enseñanza de la escritura.

Conforme a lo declarado en las cuatro entrevistas, los docentes describen la forma como fueron enseñados, tanto en la educación escolar como profesional, así como la importancia e influencia de las experiencias adquiridas en estas etapas y de la actualización docente al momento de planificar y llevar a cabo sus prácticas de enseñanza de la escritura. El discurso analizado devela que los docentes consideran relevante la experiencia adquirida a lo largo de su praxis y las validan como una forma de enseñanza efectiva para alcanzar los logros propuestos, sin embargo, estas experiencias no son sistematizadas, sino que se conservan como anécdotas que son contadas de forma oral entre pares académicos.

4.2.1.1. Subcategoría: Formación Escolar. Esta subcategoría da cuenta de la formación recibida por los docentes en la educación básica (primaria y secundaria) y media académica con relación a la adquisición y afianzamiento de la escritura. Se destacan algunas etapas, métodos, estrategias didácticas y actividades vivenciadas por los docentes durante este ciclo formativo.

Referente al desarrollo de los procesos de escritura durante el nivel educativo básica primaria, el discurso docente revela que durante este ciclo formativo aprendieron a escribir mediante métodos tradicionales de enseñanza, enfocados en la memorización, el aprendizaje de reglas gramaticales y ortográficas. El afianzamiento de esta habilidad comunicativa se realizaba por medio de la transcripción de textos al cuaderno, dictados y la repetición de palabras (planas).

D1: Cuando fui al colegio, a la primaria, me enseñaron el abecedario, luego las sílabas; de allí se formaban palabras y se hacían oraciones pequeñas. Era muy de aquella época la plana para aprender a escribir bien.

D2: Aprendí a escribir a través de una enseñanza tradicional. Primero las letras, los trazos de cada letra con sus respectivas planas, luego las sílabas, luego las palabras y después las oraciones. La escritura se hacía por medio de planas y de la transcripción de textos, pasar un texto del tablero al cuaderno.

D3: Cuando comencé mi etapa académica, cuando mis padres me colocaron por primera vez en la escuela, no existía el preescolar, como tal, como existe hoy. Existía una maestra que se encargaba de grado Kínder. En ese tiempo, esa maestra era la encargada de enseñarnos a leer y a escribir. Obviamente, por razones de la época y el contexto de pueblo en el que yo me desarrollé, esas personas no tenían la formación académica que tiene hoy un docente de preescolar, sino que ellos, con base en su experiencia, de acuerdo quizá a como sus padres les enseñaron a leer, ellos también nos enseñaban a nosotros a leer. Primero nos enseñaban las vocales y los trazos de las vocales; luego nos enseñaban con una cartilla que se llamaba El Abecedario. Me acuerdo de que era una cartillita de cartón en donde venía de un lado el abecedario en mayúscula y del otro lado el abecedario en minúscula. Y este abecedario nos los hacían aprender de memoria, tanto las vocales como

las letras consonantes. Todo eso teníamos que aprender de memoria. Después, esa docente comenzaba, entonces, a unir los fonemas: la m con las diferentes vocales, luego s y ya cuando nos aprendíamos el sonido consonántico, acompañado de cada vocal, entonces, ya ella comenzaba a formar pequeñas palabras, las palabras más sencillas, mamá, papá, sapo, oso, misa. Y así sucesivamente, en una secuencia iba tomando letra por letra, acompañándola de cada vocal primero y luego formando pequeñas palabras. Y ya cuando teníamos ya aprendidos de memoria todos esos sonidos, entonces comenzaba a hacer unos pequeños dictados de esas palabras que ya nos sabíamos.

D4: En la básica primaria me enseñaron a leer y a escribir a través del método silábico; primero se aprendían las sílabas y, posteriormente, se formaban palabras y así se iban combinando distintas sílabas para formar nuevas palabras. Recuerdo de esta etapa de mi vida que mis docentes pocas veces nos ponían a hacer ejercicios de producción textual, casi todo se trataba de transcribir textos del tablero o del texto guía que se utilizaba.

En cuanto al afianzamiento de la escritura en la educación básica secundaria y media, los docentes comentan que les asignaban actividades de escritura, que hacían parte de ejercicios de comprensión lectora de textos, caracterizados por su estructura narrativa y el empleo de un lenguaje sencillo y coloquial. Durante este proceso formativo, también se resalta la enseñanza de la escritura desde la profundización de la gramática y la ortografía.

D1: Yo recuerdo haber tenido una profe de Español que nos enseñaba literatura y al mismo tiempo escribíamos sobre esa literatura, pero de una forma muy cotidiana, como si fuese muy nuestro; nos hacía apersonar del texto, entrábamos en él, jugábamos dentro de esa fantasía de los textos. Nos hacía preguntas de comprensión lectora, pero al final siempre nos hacía una pregunta en la que debíamos redactar un pequeño texto.

D2: En bachillerato me mandaron a leer varios libros. De ahí se respondían preguntas que los profes nos hacían; esas eran las producciones textuales que se hacían.

D3: En secundaria, los profes como tal, los procesos que ellos llevaban era la comprensión lectora, sacar las ideas principales de los textos y a partir de eso se desarrollaban pequeñas actividades de producción textual.

D4: En básica secundaria realicé producción de textos. Creo que había una predominancia de textos narrativos cortos que se nos exigía a partir de la lectura de obras literarias o de cuentos. También era muy común hacer ejercicios de autobiografías o pequeños textos sobre nuestro contexto, sin embargo, eran producciones textuales cortas, en las que no se profundizaba sobre la estructura propiamente dicha del texto, sino que la profesora revisaba la parte ortográfica y la extensión del escrito, que cumpliera la cantidad de renglones que ella ponía.

Respecto a esta subcategoría se destacan hallazgos importantes que determinan la influencia que tiene la formación que recibieron los docentes de Lengua Castellana, durante sus etapas de estudiantes de educación básica y media, en sus prácticas actuales de enseñanza de la escritura. Los docentes reconocen que la forma como fueron enseñados dio resultados de aprendizajes en ellos, por tanto, aplican algunas estrategias didácticas, empleadas por sus profesores de etapa escolar, en sus prácticas pedagógicas actuales.

D1: La salida de una institución netamente pedagógica, eso es algo que influyó en mí. Yo reconozco haber tenido buenos maestros, eso ha influido mucho en mí. Aunque realmente no soy un gran escritor, pero los maestros influyeron mucho en mí y yo, a su vez, llevo la cadena y trató de influir en los estudiantes esa buena escritura (...) Yo enseñé, básicamente,

como me enseñaron y vamos acomodando las circunstancias a los tiempos que son distintos.

D2: Yo recuerdo a mis profesores de Lengua Castellana, recuerdo qué hacían y cómo motivaban. Mi profesora, la última que tuve en bachillerato, reconocía mi buena lectura y me animaba a leer. Entonces yo lo aplico con los estudiantes, yo hago lecturas dirigidas para que se motiven. Esa es una estrategia que utilizaron conmigo, yo la utilizo acá en el colegio y me produce resultados. En mi época de estudiante leía obras clásicas, literatura griega, yo ahora los motivo para que lean literatura juvenil, por ejemplo, y hago proceso de comprobación de lectura a través de la socialización y, a partir de allí, se hace la escritura también. Dependiendo la temática se hace, como son juveniles y la temática es la violencia intrafamiliar, por ejemplo, entonces sobre eso hablamos, sobre eso ellos aportan sus experiencias. Esa es otra parte que vivencí con mis maestros y que aplico con mis estudiantes en la escritura.

D3: En esa parte inicial de escolaridad, de básica primaria yo tuve unas maestras muy tradicionales, demasiado y les funcionó, no quiere decir que yo asuma esos principios tradicionales, pero sí la dedicación que ellas asumían en sus actividades, la creatividad para planear sus clases; cada día llevar un elemento diferente al aula para que los estudiantes se motiven. Esas cositas son detalles que a uno como que lo marcan y después uno lo asume como docente.

D4: Creo que todos pasamos por manos de un docente o de varios que dejaron huellas significativas en nosotros y que en algún momento de nuestro quehacer pedagógico tratamos de recrear esas experiencias que recordamos con agrado. Quizá alguna estrategia

didáctica en particular, la forma de tratar a los estudiantes, la dedicación a su labor, los consejos que nos daban.

4.2.1.2. Subcategoría: Formación Profesional. Esta subcategoría da cuenta de la educación recibida por los docentes en la formación inicial (pregrado) y la formación avanzada (posgrado) y su influencia en las prácticas de enseñanza de la escritura en el ciclo educativo de básica secundaria. Con relación a estos niveles formativos, los profesores entrevistados presentan la siguiente caracterización:

Tabla 6. *Caracterización de la formación profesional de los docentes de Lengua Castellana*

Docente	Formación pregrado	Formación posgrado	Decreto de nombramiento	Tiempo de servicio	Tipo de evaluación a la que aplica
D1	Licenciatura en Español y Literatura	Especialización en Administración de la Informática Educativa	2277	24 años	Declara que no aplica a ningún tipo de evaluación
D2	Licenciatura en Español y Literatura	Especialización en Administración de la Informática Educativa	2277	25 años	Evaluación de planes de área y planes de clases por parte de las directivas institucionales.
D3	Licenciatura en Lengua Castellana	Maestría en Didáctica de la Lengua Castellana	1278	16 años	Evaluación anual de desempeño. Evaluaciones para ascenso y reubicación salarial. Evaluación de planes de área y planes de clases por parte de las directivas institucionales. Observación de clases.
D4	Licenciatura en Educación Básica con énfasis en	Maestría en Educación	1278	12 años	Evaluación anual de desempeño.

Docente	Formación pregrado	Formación posgrado	Decreto de nombramiento	Tiempo de servicio	Tipo de evaluación a la que aplica
	Humanidades- Lengua Castellana				<p>Evaluaciones para ascenso y reubicación salarial.</p> <p>Evaluación de planes de área y planes de clases por parte de las directivas institucionales.</p> <p>Observación de clases.</p>

Como se observa en la Tabla 6, en cuanto a su formación de pregrado los docentes informantes son licenciados en Lengua Castellana o Español y Literatura. Referente a este nivel académico, el profesorado hace evidente las dificultades en la competencia comunicativa escritora que presentaban al inicio de sus carreras universitarias y señalan algunas experiencias escriturales durante esta etapa.

D1: Yo tenía muchas dificultades de escritura al iniciar la carrera, pero tuve unos docentes excelentes que me ayudaron a superarlas, que me inculcaban que había que escribir; algo así como que lo que no escribes, no existe, o no está en ninguna parte; me revisaban muy bien los textos, me encerraban los errores para que los corrigiera (...) Al final de la carrera universitaria se hace una especie de tesis. Bueno, en mi caso no fue una tesis, más bien fue un ensayo de una cantidad de páginas, no tesis como tal porque hice un diplomado, un curso intermedio que nos ayudó muchísimo en la escritura; fue exigente la producción de ese texto, del ensayo.

D2: Bueno, fue difícil porque las competencias de escritura, yo pienso que no se desarrollaban completamente cuando yo estudié. Ahora dentro de las nuevas generaciones, habrá que decir otra cosa, pero yo particularmente tenía ciertas deficiencias en ese tipo de competencias. Entonces, termina primaria y entras a bachillerato, como dice uno acá comúnmente, y se encuentra una diferencia grandísima. Esa misma diferencia se encuentra después cuando se pasa a la universidad, donde te encuentras gente muy preparada, gente que es muy exquisita en el escribir, gente que es muy cuidadosa, que está pendiente, digamos de los más mínimos detalles y allí es donde uno entra a cuestionarse, porque creo que esa es la palabra correcta, cuestionarse sobre el nivel en que está su competencia para escribir.

D3: Yo pienso que la escritura es un proceso un poquito difícil, al principio, cuando uno no está acostumbrado a ello. Pero, en la medida que uno va avanzando en la marcha,

ya tú comienzas una actividad académica universitaria, de pronto se te va a facilitando un poquito más (...) Y ya entonces, cuando estábamos a punto de graduarnos hicimos un seminario con respecto a las competencias básicas en Lengua Castellana y eso me ayudó bastante en la práctica de la escritura.

D4: La verdad llegué a la universidad con falencias en la escritura muy grandes, lo reconozco. En la universidad fue donde aprendí a escribir con propósitos comunicativos concretos. Tuve docentes muy exigentes en este sentido, y que agradezco enormemente porque formaron en mí esa disciplina de la escritura. Allí conocí a profundidad las distintas tipologías textuales, a diferenciar sus estructuras, a saber cuándo implementar cada tipo de texto; además de que cumplieran, obviamente, las normas gramaticales y ortográficas.

Es importante destacar que los docentes recuerdan con agrado las experiencias vividas durante su preparación profesional, por tanto, en el discurso analizado se evidencia que reconocen y aplican, en sus prácticas de enseñanza de escritura actuales, estrategias didácticas con las que aprendieron en las licenciaturas, diplomados, especializaciones o maestrías que cursaron.

D1: Yo les he dicho cuando trabajamos lírica, cuando escribimos sobre poesía que hacer una canción no es difícil. Aquí tengo tres palabras que riman y voy a hacer tres versos y de esos tres versos sale el estribillo de una canción. Y ciertamente sí da resultado, aprendido de la universidad porque, aunque yo sabía de lírica y poesía, fue aprendido de la universidad. Todas esas estrategias que aprendí en la universidad yo las aplico en mis clases.

D2: Yo he notado en mi quehacer que algunos estudiantes repiten mucho el conector, escriben muy bien, pero repiten mucho el conector y eso les daña mucho el sentido del texto, pueden tener la idea, pero eso le daña el sentido. Entonces yo utilizo la estrategia

de encerrarles el error y, posteriormente, en otro texto reviso si ya no repite los conectores, eso es un indicador de que está mejorando o no. A nivel universitario me asignaban esa tarea, no sé qué tan relevante es esta práctica, pero me la ponían a hacer y yo hago con los estudiantes eso también.

D3: De mi formación profesional recuerdo mucho las estrategias didácticas que aprendí en los cursos llamados Didáctica de la Lengua Castellana, eran estrategias muy creativas y dinámicas. Algunas las implemento en mis prácticas de aula hoy día.

D4: Tuve excelentes experiencias alrededor de la escritura y excelentes docentes que influyeron mucho en mí, en quien soy actualmente como docente, porque sus formas de enseñar repercuten hoy día en mis prácticas de aula.

Sobre la formación posgradual, se evidencia en la Tabla 6 que los docentes D1 y D2 acreditan estudios de especialización y los docentes D3 y D4 estudios de maestría. Sin embargo, únicamente los docentes D3 y D4 refieren sus experiencias en los programas posgraduales que acreditan y señalan la importancia e influencia de esta formación en sus prácticas de enseñanza.

D3: Cuando cursé estos estudios tuve la oportunidad de actualizar mis conocimientos acerca de lo que yo enseñé, incluso de ampliarlos porque se mencionaban autores que yo no conocía y que dicen cosas muy buenas y muy prácticas para los docentes que orientamos Lengua Castellana. Entonces mi bagaje disciplinar y mi didáctica mejoró a partir de eso.

D4: Mis estudios posgraduales me han fortalecido como profesional, he aprendido mucho en ellos, me he actualizado y esa actualización repercute positivamente en mi práctica docente, porque me fundamenta de referentes teóricos y didácticos que me ayudan a lograr mejores aprendizajes en los estudiantes.

4.2.1.3. Subcategoría: Formación en Servicio. La formación en servicio tiene como objetivo acrecentar la eficiencia de la práctica pedagógica del docente, ya que a través de esta formación cada profesor puede establecer, analizar e incorporar a su quehacer, los avances y cambios del conocimiento teórico, pedagógico y didáctico del área que enseña. En el análisis de esta subcategoría, se encuentra en el discurso que los docentes D3 y D4 consideran importante la actualización de conocimientos específicos del área para el óptimo desarrollo de sus prácticas pedagógicas y que lo hacen por medio del aprendizaje autónomo, leyendo libros o artículos.

D3: La escritura es inherente a nosotros como docentes de Lengua Castellana, y pienso que tanto la lectura como la escritura están presentes en nuestra vida diaria. Nosotros constantemente estamos leyendo y estamos escribiendo del contexto, de nuestra realidad. Y en nuestra profesión es un ejercicio que va inherente a nuestras prácticas de aula, casi que a diario, y siempre estamos buscando como que nuevas ideas, nuevas metodologías, cómo llegar a ese estudiante, cómo hacer que ese estudiante me entienda, cómo hacer que este estudiante logre por lo menos escribir una oración coherente. De allí la importancia de que estemos en constante actualización de nuestras competencias, que estemos leyendo libros, artículos, experiencias significativas.

D4: Siempre estoy en constante actualización de mis competencias y habilidades como docente, siempre leyendo y buscando nuevas metodologías, nuevas estrategias que me permitan innovar en el aula.

4.2.1.4. Subcategoría: Experiencia Docente. Esta subcategoría da cuenta de la significación o sentido que el docente le asigna a su experiencia pedagógica y el papel que esta tiene dentro de su práctica de enseñanza de la escritura. Como se destaca en la Tabla 6, los profesores informantes tienen entre 12 y 25 años desempeñándose en el cargo de docentes de Lengua Castellana en el nivel de básica secundaria y consideran valiosa la experiencia

adquirida desde su práctica pedagógica, de tal manera que esta determina cómo llevan a cabo su práctica de enseñanza.

D1: Tú como maestro en tu práctica pedagógica aplicas lo que tienes con base en tu experiencia, eso es fundamental. La experiencia direcciona mi labor, porque las teorías van y vienen, pero lo que yo he hecho a lo largo de los años es lo que fundamenta mi práctica.

D2: La experiencia es muy importante, eso no se adquiere de la noche a la mañana. El recorrido que uno como docente tiene año a año le permite decir qué estrategias funcionan y cuáles no, eso es importante, eso es lo que guía mi práctica docente.

D3: La experiencia que te dan los años de servicio resulta importante a la hora de tomar decisiones, porque a partir de lo vivido se reflexiona y se siguen o se dejan caminos. Yo tengo en cuenta lo que ya he enseñado, si me ha dado resultados o no.

D4: Con los años vas adquiriendo experiencia, la cual resulta valiosa e imprescindible para llevar a cabo el quehacer diario. Esa experiencia te permite tomar decisiones sobre qué enseñar, cómo enseñar y a través de qué métodos o con cuál recurso hacerlo mejor.

Ahora bien, a pesar de considerar de fundamental importancia la experiencia en el desarrollo de su quehacer educativo, los docentes afirman que no sistematizan sus prácticas con otros educadores a través de documentos formales como artículos o libros, ni tampoco lo hacen por medio de comunidades de aprendizaje como foros o grupos de estudio.

D1: Hay que decir de antemano algo que es muy importante, de lo cual no nos escapamos nosotros los docentes, es que en Colombia no estamos acostumbrados a escribir, así sea por producir un texto para ejercer el oficio como tal. No somos buenos escritores. Me he sentado en ocasiones a escribir textos infantiles, he hecho algo sobre cuento, muy metafórico; pero escritura de alto nivel o escritura que trascienda, un proyecto, no. Soy honesto en decirlo, que no. La práctica se debe conservar porque igual

tú la enseñas, pero no hemos sido, yo me incluyo dentro de ese grupo, no hemos sido o no somos buenos para sistematizar cosas que tengan que ver con la academia, producciones escritas o algo así.

D2: No lo hago, la verdad. Yo reflexiono sobre mi práctica, pero lo hago para mí, para mejorar mis clases, para mis estudiantes, pero eso no lo sistematizo por escrito, no lo comparto en el mundo académico, no lo hago.

D3: Pero a muchos docentes no les gusta compartir sus experiencias a través de producciones textuales formales. Son pocos docentes los que sistematizan y publican sus experiencias. Esas experiencias generalmente se comparten con otros colegas en las salas de profesores, pero allí se quedan.

D4: En cuanto a la socialización de nuestras experiencias creo que la mayoría de los docentes tenemos una deuda, me incluyo yo, porque, generalmente, no escribimos, no sistematizamos esas experiencias. Lo que sí hacemos, bueno, en mi colegio lo hacemos, es compartimos esas experiencias entre compañeros.

4.2.2. Segunda Categoría: Práctica de Enseñanza de la Escritura

La práctica de enseñanza de la escritura hace referencia a las distintas actividades que el docente realiza con el objetivo de guiar a los estudiantes en la construcción de conocimientos. Esta categoría describe la actividad que dice ejercer el docente en su proceso de enseñanza de la escritura, en el ciclo educativo de básica secundaria. Desde esta perspectiva, se tienen en cuenta subcategorías como planeación, ejecución y evaluación de los procesos llevados a cabo durante su práctica pedagógica. El discurso analizado plantea distintas etapas, estrategias, roles y recursos que los docentes consideran en sus prácticas de aula, así como los desafíos que enfrentan en sus procesos de enseñanza.

4.2.2.1. Subcategoría: Planeación de la Práctica de Enseñanza de la Escritura. La planeación de clases es un proceso que detalla la secuencia de actividades previstas para un

período definido, mediante las cuales se pretende alcanzar los objetivos de enseñanza fijados en la planificación general del área para cada curso. Sobre esta subcategoría el discurso analizado determina que, en el momento de la planificación, los docentes realizan procesos de reflexión en los que tienen en cuenta diagnósticos realizados a los estudiantes al comienzo del año lectivo, por medio de cuales focalizan fortalezas y debilidades con el fin de tomar medidas y hacer adecuaciones a sus prácticas pedagógicas.

D1: Los estudiantes, la mayoría, no están dentro del nivel que te exige el Ministerio, en el caso colombiano, por eso, hago un diagnóstico al inicio del año, eso es necesario, yo lo hago.

D2: Yo exploro en qué nivel están, qué tan alta es su competencia en una especie de diagnóstico cuando no los conozco, al comenzar el año.

D3: Cuando yo recibo un estudiante en grado sexto, pienso que esta enseñanza de la escritura, en el bachillerato como tal, depende del nivel en que se encuentren los estudiantes. Cuando yo recibo un estudiante en grado sexto o a principio de año de cualquier grado, lo primero que hago es un diagnóstico, de allí parte mi planeación. Con ese diagnóstico busco resolver varias situaciones y lo hago a través de una autobiografía.

D4: Parto de la revisión de los lineamientos del área y de un diagnóstico que le hago a los estudiantes al iniciar el grado para realizar mi planeación de clases.

En armonía con lo anterior, el discurso de los maestros expresa la importancia que le asignan a la reflexión dentro de su planeación de clases, puesto que manifiestan que analizar su práctica y el nivel de desarrollo de habilidades en que se encuentran los estudiantes es necesario para planificar estrategias que les permitan cumplir los objetivos trazados y mejorar la práctica educativa.

D1: Entonces, de acuerdo con el diagnóstico que se realizó al principio del año y a lo que se haya hecho antes se reflexiona, se planean y se ajustan las actividades.

D2: El diagnóstico inicial es un insumo que me permite reflexionar sobre las necesidades de mis estudiantes para ir adecuando las actividades.

D3: Cuando voy a planificar las clases, primero que todo, tengo en cuenta la reflexión, qué quiero yo de esos estudiantes, qué espero de ellos. Y teniendo en cuenta, pues, la intencionalidad, qué busco con ellos, qué quiero que ellos me escriban, así mismo, planifico la idea, los temas, las actividades, siempre buscando mejorar los procesos.

D4: En este momento reflexiono sobre las exigencias o directrices del Ministerio de Educación y la realidad que encuentro en las aulas, el nivel en el que se encuentran verdaderamente los estudiantes, y es allí donde realizo los ajustes, pero siempre tratando de que el estudiante pueda alcanzar mínimamente los objetivos trazados para su nivel educativo. La reflexión me permite planificar mejor mi práctica pedagógica.

Otro aspecto considerado en la subcategoría de planeación de la práctica de enseñanza de la escritura es la articulación de los lineamientos y directrices pedagógicas y didácticas para el área de Lengua Castellana. El discurso de los docentes D2, D3 y D4 determina que en su planificación de clases reconocen e integran estos lineamientos curriculares.

D2: Hago la planificación, obviamente, bajo los lineamientos del Ministerio, pero de acuerdo con la autonomía escolar y de acuerdo con los conceptos que tenga cada estudiante en el diagnóstico, pues así se van haciendo las adecuaciones.

D3: También tengo en cuenta para la planeación los estándares, los DBA y el modelo pedagógico del colegio.

D4: La planeación de la práctica docente para mí inicia con la planificación del plan de área, donde se parte del macro currículo y del meso currículo del área y de la Institución, analizando los estándares, los DBA y el PEI de la Institución para organizar el plan de

área de acuerdo con los lineamientos del Ministerio de Educación Nacional y las directrices y el contexto institucional. Eso se hace cada inicio de año y se revisa periódicamente, haciéndole los ajustes que sean pertinentes en cualquier momento del ciclo escolar.

Sobre esta subcategoría es importante resaltar que el docente D1, también reconoce los lineamientos del área, sin embargo, en su discurso plantea que existen contradicciones entre lo plasmado en sus planeaciones con lo que dice que hace durante la ejecución de esa programación, pues considera las directrices educativas nacionales documentos impuestos por los entes gubernamentales, que no están alineados con la realidad que se vive en las aulas de clases.

D1: Sobre la planificación también hay cosas en las que uno se contradice. En el papel se escriben muchas cosas, entonces, obligatoriamente usted como docente tiene que ceñirse a unas reglas que dice el Ministerio y tienes que trabajar por esa línea. Y eso en el fondo no se cumple, es decir, lo que está allá con lo que yo hago, eso no se cumple. Entonces puedo decir que yo me siento y digo, yo observo lo que tengo allá, lo que me ofrecen, mi plan de área, mi plan de clase, escribo, pero realmente hay cosas que se escriben allá que no se hacen. Planifico actividades pensando más que en lo que tengo allá no está en el nivel de lo que estamos trabajando acá.

Del mismo modo, se destaca que los docentes hacen referencia a la implementación de un plan de clases que guía su actuar pedagógico, en el cual se plasman los desempeños que se quieren alcanzar, las actividades, las estrategias, los recursos, el tiempo y el tipo de evaluación que aplican en su práctica de la enseñanza de la escritura.

D1: Llevo un plan de clases, es de carácter institucional. Ahí se escribe lo que se va a hacer en la clase, cómo se va a hacer, cuándo, con qué recursos, cómo se va a evaluar. Todo eso debe estar escrito en ese plan.

D2: Esta preparación de mi quehacer pedagógico la llevo en un formato de plan de clases.

D3: Llevo un plan de clases, allí plasmo lo que va a suceder en el aula, lo que espero de mis estudiantes, las competencias que quiero que alcancen y cómo lo voy a lograr, a través de qué actividades.

D4: Todo eso lo plasmo en el plan de clases, todos esos desempeños por grado, las orientaciones didácticas, además de las estrategias, los recursos, las formas y momentos de la evaluación.

Por último, se integra a esta subcategoría la importancia que el docente le asigna a la producción textual dentro del desarrollo del plan de estudio del área de Lengua Castellana. Al respecto, los docentes comentan que al desarrollo de esta habilidad le dan una importancia considerable, sin embargo reconocen como elemento más significativo el desarrollo de las habilidades de comprensión lectora, por tanto, las actividades de composición escrita que planean hacen parte de secuencias didácticas de interpretación de textos.

D1: Bueno, de la mano con la lectura, un buen porcentaje digo yo, aun cuando yo personalmente me centro en la lectura, porque yo digo que el que lee bien tiende a escribir bien. Pero digamos que le ofrezco un porcentaje alto.

D2: Bastante importante, cuando se desglosa todo este plan de estudio y termina convirtiéndose en temas puntuales para determinado grado. Por ejemplo, yo a cada temática de esas siempre le voy asignando su producción textual, a partir de la lectura, aunque estemos hablando solamente de gramática u ortografía. Yo busco siempre una excusa para que los estudiantes puedan producir alrededor de una lectura, por difícil que parezca, siempre busco una excusa, un pretexto para que construyan un párrafo por lo menos o una página.

D3: Yo pienso que la importancia de la producción textual es significativa y en concordancia con el proceso lector, porque la lectura y la escritura no debe ir desligada una de la otra. Pienso que las dos se complementan, si yo enseño a leer bien, ese estudiante, también debe aprender a escribir bien. Así que en mi planeación todas las actividades de comprensión lectora tienen su producción textual.

D4: El plan de estudio de Lengua Castellana debe caracterizarse por la profundización que se haga de la competencia comunicativa tanto en lectura como en escritura, por eso, en el desarrollo de mi práctica como docente incorporo estas dos actividades de manera habitual. En cada clase trato de que mis estudiantes lean y a partir de allí que produzcan textos escritos.

4.2.2.2. Subcategoría: Ejecución de la Práctica de Enseñanza de la Escritura. La subcategoría ejecución de la práctica de enseñanza de la escritura especifica los procedimientos y recursos empleados por los docentes, de manera intencionada, para llevar a cabo sus prácticas de enseñanza de la escritura. A continuación se destacan hallazgos importantes que determinan el rol del docente frente al proceso de enseñanza, los géneros discursivos implementados, las orientaciones dadas a los estudiantes, las estrategias metodológicas y motivaciones empleadas en su práctica y el posicionamiento de la escritura en el desarrollo del área de Lengua Castellana. También se abordan los desafíos que enfrentan los docentes en el desarrollo de su práctica pedagógica.

Con relación al rol del docente en el desarrollo de su práctica pedagógica, el discurso analizado muestra que los profesores D1, D2 y D4 emplean como estrategia de enseñanza de la escritura llevar al aula de clases sus propias producciones textuales con el fin de mostrarse como ejemplo ante sus estudiantes y motivarlos a generar sus propios textos.

D1: El maestro tiene que ser ejemplo. Entonces yo digo aquí está el que hice yo sobre esto. Entonces, ellos ven que existe la posibilidad de hacer muchas cosas con ese texto. Insisto en que el maestro tiene que ser ejemplo de escribir, yo llevo textos a la clase que son míos, poesías o pequeños cuentos y ellos los leen.

D2: Un buen profesor debe ser ejemplo para sus estudiantes, escribir para sus estudiantes y compartirles sus producciones para que ellos se animen a hacer las suyas.

D4: Otra motivación que empleo es ejemplificarles cómo hacer el texto con un escrito elaborado por mí, puede ser que ya lo traiga hecho o que lo vaya construyendo con ayuda de todos ellos durante la clase. Esto les gusta mucho porque les facilita la generación de ideas en sus textos.

Otro de los hallazgos de esta subcategoría corresponde a los géneros discursivos empleados en la enseñanza de la escritura en las aulas de clases de básica secundaria. De acuerdo con el discurso de los profesores D1, D2 y D3, sus prácticas pedagógicas se desarrollan principalmente a través de la implementación de actividades de lectura y escritura de textos narrativos.

D1: Los estudiantes son muy dados a escribir sobre su vida, hacer sus autobiografías, les encanta. Escribir sobre lo que les ocurre allá en el entorno, son muy fáciles para describir la mamá, el papá, los quehaceres, qué hacen. Lo hacen muy bien, por ahí entonces es motivante para ellos, cosas como esas, por eso lo hacemos habitualmente.

D2: Utilizo la estrategia de que produzcan textos narrativos, generalmente, están en el nivel de producir un cuento no tan extenso, sobre esa medida trabajo. Hacemos muchos textos narrativos.

D3: Le pido al estudiante que escriba su nombre, quiénes son, de dónde vienen y quiénes son sus padres, a qué se dedican sus padres, cuáles son sus juegos favoritos. Ellos me hacen una relatoría, una relación de lo que es su vida hasta ese momento. Y

con ese primer escrito que me hacen esos estudiantes, comienzo un trabajo con ellos de reflexión, de ver cómo están escribiendo, cómo organizan las ideas y, aparte de eso, conozco su contexto, las realidades de cada uno de ellos, con la cual me voy a ir desarrollando en el transcurso del grado, del grupo. La producción de textos narrativos es una actividad que realizamos frecuentemente en clases y a los estudiantes les gusta.

Asimismo, estos docentes hacen referencia a la implementación de otros géneros discursivos o tipologías textuales como la lírica, la descripción y la argumentación.

D1: A mí me gusta la lírica, entonces, dentro de los estudiantes que he manejado, hay muchos estudiantes que manejan la poesía, que cantan, que declaman, que hacen décimas, porque yo la enseño.

D2: Yo, por ejemplo, si requiero de argumentación, hago preguntas que resulten muy polémicas, preguntas de temas de actualidad, que son muy generales y de las que todo el mundo habla para que ellos puedan escribir sus opiniones con absoluta libertad a través de la escritura.

D3: Si yo quiero que ellos me hagan una descripción, entonces, planeo con ellos escribir una descripción y lo voy motivando para ello, a partir de la observación, primero; qué están observando; les llevo una lámina, que comiencen a describirla y a partir de ella van formando pequeñas oraciones, luego de estas oraciones van formando un pequeño párrafo.

En cuanto a las orientaciones que se dan al momento de desarrollar actividades de escritura durante las clases, los docentes dicen emplear diversas estrategias, entre ellas, recomendar a los estudiantes emplear un lenguaje cotidiano en la escritura y escribir sobre ellos mismos, producir un texto a partir de la redacción de oraciones pequeñas, desarrollar un plan textual y enfocarse en la generación de ideas, por medio de preguntas y estrategias grupales.

D1: Yo parto de la idea de que al estudiante se le facilita escribir de su vida, porque, por ejemplo, si le dices a un estudiante que escriba un concepto sobre el texto que escribió anteriormente, se le va a hacer difícil, pero si tú le dices que te escriba algo sobre su cotidianidad, lo va a hacer mejor. Eso los motiva para escribir, y eso yo lo utilizo como orientación, no te voy a decir que como estrategia, pero sí te voy a decir que como algo que encontré y lo utilizo entonces como base para seguir.

D2: Yo los invito a ellos a que hagan lluvia de ideas, que digan sobre qué quieren hablar, qué quieren decir. No es como un esquema de ideas porque eso sería distinto, sino más bien, lo que quieren decir al respecto. Esa es una de las orientaciones que yo les doy cuando van a escribir, que hay que saber iniciar, para eso utilizo la estrategia de las preguntas. Otro aspecto que tengo en cuenta cuando les pido que escriban, es que lo sientan como suyo porque eso hay que hacerlo muy propio. Como cuando leen, también tienen que meterse en el cuento, la escritura es lo mismo, tienen que meterse en el cuento, pero con mayor grado de dificultad.

D3: Primero que todo, los oriento sobre qué quieren escribir, de qué quieren hablar. A partir de esa pregunta, cómo lo van a hacer, qué van a decir de eso. Y después voy añadiéndole otras ideas.

D4: Para mí es muy importante que los estudiantes planeen lo que van a escribir. Ese plan debe tener claro sobre qué se va a escribir, con qué propósito, cuál es la estructura del texto, cuántos párrafos va a tener. Y una vez que este plan esté claro, ahí si van a escribir sus textos.

Referente a las etapas empleadas en la enseñanza de la escritura en el nivel de básica secundaria, el discurso de los docentes D1 y D2 determina que para dirigir una actividad de producción textual se parte de una escritura oracional.

D1: Hecho un diagnóstico y montadas las actividades de clases como tal, identifico a los estudiantes productores, que son pocos la verdad, yo los utilizo como guía para los estudiantes que producen menos y les digo a ellos que debemos iniciar por una oración porque una oración es un elemento fundamental en un párrafo. Entonces si tú construyes una oración, ya tienes parte de un texto, eso sería un inicio para ellos. Yo lo hago casi que individual. Entonces le digo, ahora vamos a asociar eso y vamos a continuar el discurso. Se puede hacer trabajo normal de hoja, cuaderno, o se puede hacer en el tablero como guía, que lo hagan varios. Pero teniendo en cuenta que hay estudiantes que ya manejan una competencia escritora un poco más avanzada.

D2: En las actividades de producción textual lo que me interesa es que los estudiantes escriban, que aprendan a escribir bien, a escribir correctamente, usando los signos adecuados, los conectores adecuados. Siempre le digo a los estudiantes que empiecen por una oración y a partir de esa primera oración van uniendo y así el texto va tomando sentido.

Por su parte, los docentes D3 y D4 plantea las actividades de producción textual siguiendo las etapas de planeación, redacción, reescritura y retroalimentación de la composición textual, al igual que estrategias como el planteamiento de situaciones comunicativas concretas, análisis del lenguaje empleado en la escritura, autoevaluación, coevaluación, heteroevaluación y la exposición oral como herramienta de socialización de los textos escritos.

D3: En este enfoque tengo en cuenta que la escritura es un proceso que se lleva a cabo en varios momentos, por eso tengo en cuenta la planificación, redacción y revisión que los estudiantes hacen de sus textos y no simplemente el producto.

D4: Para mí la escritura es un proceso que requiere una planeación, una ejecución y una revisión constante. En este sentido, me gusta enseñar la escritura siguiendo esas etapas.

Inicialmente planteo una situación comunicativa concreta en la que el estudiante se vea en la necesidad de escribir un texto, esto lo empleo como motivación. Seguidamente se hace la planificación del texto en cuanto a su estructura, propósito, tipo de lenguaje que se va a usar, organización de las ideas principales, entre otros aspectos. Luego se inicia la escritura del texto como tal, en la cual se hace una revisión constante de las ideas desarrolladas y de la estructura del texto. Una vez terminado este paso, le pido a los estudiantes que revisen su texto y le hagan las correcciones necesarias. Posteriormente que realicen la presentación del texto ante sus compañeros para recibir retroalimentación de ellos y luego de mi parte. Este proceso es complejo, pues a la mayoría de los estudiantes no les gusta hacer la planificación de sus textos, entonces es un momento que hay que profundizar y revisar detalladamente.

Siguiendo con esta misma idea, los educadores plantean la implementación de otras estrategias relacionadas con la motivación a través de recursos audiovisuales, la generación de ideas de manera grupal, la oralidad y el empleo de temáticas juveniles y actuales.

D1: Entonces, hay que proceder con algunas técnicas académicas que les llamen la atención. Yo, particularmente en grados seis, siete, incluso, en ocho y nueve, yo los motivo mucho con gráficos, yo traigo imágenes, traigo dibujos en particular. Entonces, cuando ellos ven gráficos mudos, ellos se motivan a escribir a través de esas imágenes que ven ahí y producen un poco más. Es lo que yo digo, tienen ahí una motivación para escribir, porque escribir un texto suelto es distinto o, pues, como el básico ese, escríbeme qué hiciste en las vacaciones, entonces ellos ya saben; sin embargo, ahí tienen para crear una historia, como para decir otra cosa.

D2: Me gusta usar las estrategias orales también, es decir, la socialización en un primer momento, y en esa socialización se van tomando notas y ellos tienen ya bases,

materiales con que trabajar posteriormente, puede ser en el caso del argumento o puede ser otro caso.

D3: Las estrategias dependen de la intencionalidad, lo que yo quiero. Y casi siempre es importante la observación, la reflexión de eso que yo estoy haciendo con los chicos, qué espero. Y de parte de ellos, si yo les pongo que me escriban un texto, parto, primero, de motivarlos, hacerle una motivación inicial, ya sea a través de observar una lámina, viendo un video, escuchando una canción y que ellos vayan generando primero una lluvia de ideas, las palabras clave dentro del texto, a partir de esas palabras clave, qué podemos construir, qué otras ideas sugieren esa palabra. Y podemos, producir varios textos diferentes, dependiendo, pues, lo que uno quiera desarrollar con ellos.

D4: También uso como motivación ilustraciones, reflexiones, fragmentos de canciones, videos, observación de su contexto, o el diálogo entre toda la clase sobre una temática de interés general.

De igual forma, se destaca en esta subcategoría la estrecha relación y conexión que establecen los profesores entre la enseñanza de la lectura y la escritura en las clases de Lengua Castellana, de tal manera que las actividades de producción textual que plantean a sus estudiantes siempre hacen parte de actividades de comprensión lectora.

D1: En mis clases siempre planteo actividades de lectura y estas las utilizo para que los estudiantes escriban.

D2: Los docentes de Lengua Castellana enseñamos a leer, eso es fundamental y a partiendo de esa base se enseña al estudiante a escribir también, poco a poco porque es un proceso más complejo.

D3: En el desarrollo del área siempre deben realizarse actividades que permitan desarrollar la competencia comunicativa, entonces cada vez que llevamos al aula

actividades de comprensión lectora, debemos trabajar también la escritura, deben complementarse estas dos habilidades.

D4: En las clases busco de que mis estudiantes lean y produzcan textos escritos, son dos actividades que deben desarrollarse simultáneamente.

Como último elemento de esta subcategoría se resalta que el desarrollo de las prácticas educativas de escritura plantea desafíos a los docentes en las aulas de clases, los cuales están relacionados con los niveles de desempeño de los estudiantes. En este sentido, los docentes afirman que los estudiantes presentan dificultades en el desarrollo de la competencia escritora.

D1: Así como los adultos, los estudiantes tampoco están acostumbrados o no tienen competencias escritoras en el desarrollo de este hábito. Uno los lleva a la biblioteca y les permite que escojan su libro para lectura y siempre están escogiendo textos que van por debajo de su competencia lectora; textos infantiles, que leen niños de tercero elemental, cuarto elemental.

D2: Pero hay que reconocer que la mayoría de los estudiantes tienen un bajo desempeño en lectura y escritura, es una realidad en nuestro contexto y en Colombia.

D3: Hay que resaltar que la competencia comunicativa de los estudiantes, tanto en lectura como en escritura, presenta dificultades, entonces, el trabajo que tenemos los docentes de Lenguaje es grande y presenta muchos desafíos.

D4: Los estudiantes tienen dificultades en lectura y en escritura aún más, esto es una realidad con la que los docentes nos enfrentamos y la cual queremos mejorar con nuestras prácticas.

De igual forma, el discurso de los docentes destaca niveles de desigualdad entre los desempeños de la competencia comunicativa escritora de los estudiantes, por lo que es habitual, en una misma aula de clase encontrar estudiantes con niveles de escritura muy distintos y no acordes con el grado académico que cursan.

D1: Hay estudiantes que ya manejan una competencia escritora un poco más avanzada. Entonces esos que tienen una competencia escritora más avanzada, yo los utilizo como guía y los demás, pues, manejan esa etapa como lo estoy diciendo, y en escala, pero la idea es que haya un consolidado al final. Pensar que todos vamos a trabajar ahora a partir de una oración, vamos a hacer un texto, sí se puede, pero entonces vas a saber que hay estudiantes que lo hacen mucho más rápido, hay estudiantes que lo logran y otros que no.

D2: Debo aclarar que la educación no es homogénea de ninguna manera, hay que partir de allí y por eso privilegio a los que tienen menos facultades, en el sentido en el que son menos organizados para la coherencia, para la cohesión y a los demás les voy adecuando otras actividades.

D3: Hay bastante desigualdad en los desempeños de los estudiantes, incluso, dentro de un mismo grupo. Por ello, el trabajo docente se hace más complejo.

D4: Y otro aspecto que hay que resaltar es que dentro de un mismo grado o grupo encontramos estudiantes con un nivel de escritura bueno y otros que no alcanzan por lo menos el nivel mínimo.

Es importante destacar que los docentes conciben esta desigualdad de competencias como un factor que dificulta el proceso de enseñanza y que debido a esto requieren adecuar sus estrategias a los niveles de desempeño de los estudiantes con el propósito de mejorar su calidad educativa.

D1: Si consultas en internet o en un libro, vas a encontrar una actividad; entonces planeas hacer esa actividad con los estudiantes, pero resulta que no, encuentras otra cosa, entonces tienes que bajarle la rigurosidad. En esas cosas pienso cuando trabajo; digo este texto es una descripción, ellos van a hacer una descripción, ellos van a escribir,

pero esta descripción, aunque me diga que es para un nivel de grado séptimo, para ellos está fuerte, aunque allá diga eso. Como maestro voy pensando en eso.

D2: Entonces, dependiendo del nivel en que se encuentran los estudiantes se plantean o se omiten actividades, porque a veces según el grado en el que están deben aprender algo específico, pero resulta que su nivel no da para eso.

D3: Y dependiendo del grupo para donde vas, así vas planeando tu clase para desarrollar este tipo de competencia en este grupo y este otro tipo de competencia en otro grupo. Se tienen que ir adecuando las estrategias porque todos no aprenden igual.

D4: Siempre hay que adaptar la forma de enseñanza entre un grupo y otro, entre un estudiante y otro, porque los ritmos de aprendizaje son distintos.

4.2.2.3. Subcategoría: Evaluación de la Escritura. La subcategoría evaluación del proceso de la escritura tiene que ver con la valoración que el docente hace del proceso de escritura de sus estudiantes. En este sentido, expresa la conceptualización de evaluación, las estrategias de retroalimentación de las producciones escritas y los recursos empleados en la evaluación, así como los criterios empleados para este momento.

Con relación a la conceptualización de la evaluación de la escritura, el discurso de los profesores D1 y D2 evidencia que la valoración de la composición escrita se reduce a aspectos puramente ortográficos y gramaticales, que dan cuenta de los aspectos formales del lenguaje.

D1: Soy muy dado a que se tenga en cuenta la gramática, la ortografía, entonces quiero un texto que se entienda. Es lo máximo que busca un maestro en esos grados. Quiero un texto que se entienda, que tenga en cuenta los signos de puntuación, que la gramática sea correcta, que lo singular, que lo plural, que la mayúscula, que la minúscula, porque estas generaciones si están muy dadas a escribir como sea, así entre comillas.

D2: Cuando realizo la evaluación de la escritura de los estudiantes tengo en cuenta algo importante, que los errores no se deben corregir sobre el texto que hace el estudiante,

sino encerrárselo o señalárselo porque él así se va a preguntar cuál es el error y va a corregirlo. Entonces, si comete una falta ortográfica, yo la encierro y así él se ve obligado a preguntarme o a investigar por qué está mal.

Siguiendo esta misma línea, es importante destacar que el discurso del docente D1 evidencia una conceptualización en la que se valora la escritura desde el contenido, por tanto ratifica que centra su evaluación en aspectos gramaticales y ortográficos del texto.

D1: El contenido, lo que diga, lo básico, lo que encuentre, porque escribir, pues cualquiera escribiría cualquier cantidad de cosas. En el fondo me gusta encontrar algo, así sea pequeño (...) Si lo que escribiste tiene una idea allí, así sea pequeña, bien compacta, bien escrita, teniendo en cuenta lo que te dije anteriormente también, la gramática y la ortografía. Yo valoro eso mucho, yo empiezo por ahí, lo tengo en cuenta.

Por otra parte, los docentes D3 y D4 declaran emplear el enfoque semántico comunicativo en sus prácticas evaluativas de la escritura y privilegiar la producción textos que respondan a situaciones comunicativas concretas, sin dejar de lado aspectos gramaticales y ortográficos requeridos en la composición.

D3: La valoración que uno debe hacer, tanto en la lectura como en la escritura, y en este caso, que estamos hablando de la escritura debe evaluarse dentro del enfoque comunicativo, que el estudiante exprese lo que siente y lo diga con coherencia, con cohesión, que se entienda, que pueda desarrollarse dentro de diferentes contextos. Entonces, si yo voy a evaluar la escritura, yo tengo que ver que lo que el chico me está diciendo, lo está escribiendo bien y que tenga sentido en realidad y que concuerde con lo que él está pensando, con lo que quiere expresar. Y ya la parte, la otra parte que tiene que ver con la gramática, con ortografía, también la tengo en cuenta, pero primero que todo, es que lo que él me está diciendo tenga coherencia.

D4: La valoración de la escritura es un proceso complejo y constante, yo evaluo la escritura desde el enfoque comunicativo semántico, lo que quiere decir que la producción de textos de mis estudiantes debe responder a una situación comunicativa concreta, debe tener sentido. Obviamente, también tengo en cuenta la coherencia del escrito, la organización sintáctica, las normas ortográficas, la gramática.

Sobre este aspecto es importante resaltar que el docente D4 realiza una reflexión en torno al enfoque evaluativo de la escritura como producto que predomina en Colombia, principalmente, en áreas distintas a Lengua Castellana. Además, recalca, al igual que el docente D2 que al profesorado de Lenguaje se le ha delegado de manera exclusiva la tarea de enseñar la escritura en la educación básica y media y que existe la necesidad de replantear la enseñanza y evaluación de la escritura desde un modelo interdisciplinario.

D4: Muchos docentes conciben la escritura como un producto y la emplean como una forma de evaluación final. La elaboración de un texto escrito se convierte en el trabajo final de una temática determinada, en el que se evalúa si el estudiante se apropió o no del tema, sin hacer una retroalimentación al proceso creativo de esos textos; incluso muchas veces sin hacer una retroalimentación detallada del texto al final, sino dando una valoración cuantitativa. Esto sucede con la evaluación de la escritura en otras áreas principalmente. Y creo que esto pasa porque se cree que la enseñanza de la escritura es exclusivamente del área de Lenguaje y no debería ser así, la enseñanza y el aprendizaje de la escritura debería ser interdisciplinaria.

D2: El problema es que a los profesores que pertenecemos al área de Lengua Castellana nos han visto como los responsables de ese proceso, pero todos los maestros deberían enseñar a escribir.

Referente a las estrategias implementadas en las prácticas de enseñanza para evaluar la escritura, los docentes expresan la importancia de la retroalimentación de los trabajos

presentados por los estudiantes, efectuada por el docente y por otros estudiantes, de su mismo nivel educativo.

D1: Inicialmente, se cumple con el ciclo de la revisión, que es básico para que sepamos en qué nivel o qué avances ha tenido el estudiante, eso sería lo primero. Y, posterior a eso, la profundidad que tengan esos escritos hechos por ellos mismos, en el evento de dónde se centra, sobre qué escribió, sobre si argumentó, sobre si tiene que ver con su vida y que socialicen, podría ser en grupos o de manera individual con el profe.

D2: Yo les pongo a compartir sus producciones textuales entre ellos, eso lo utilizo como estrategia para que no siempre sea el profesor el que diga lo que está bien, sino que entre ellos se compartan material de escritura. Lo he hecho como motivación y surte cierto efecto en ellos (...) La retroalimentación es directa, es personal. Yo como docente, como profesional en mi área le asigno un tiempo considerable. Yo me siento a mirar detenidamente, a focalizar los errores y dárselos a conocer, con la mayor claridad posible para que la próxima vez lo tenga en cuenta.

D3: Y ya me voy entonces a evaluarlos de manera individual, a ver qué hicieron; luego lo hago de manera grupal, que cada uno de ellos comparta su escrito, se lea a sí mismo y que, a partir de allí, pues, surjan las observaciones o las sugerencias que se le pueden hacer a cada uno.

D4: Yo hago retroalimentación a los estudiantes durante todo el proceso de la escritura, en las distintas etapas de su elaboración. También empleo la socialización de los textos en el aula de clases para que los estudiantes aprendan a valorar y retroalimentar el trabajo de sus compañeros.

Desde esta perspectiva, se resalta en el discurso del docente D4 la implementación de rúbricas como herramienta para hacer seguimiento y evaluación a las producciones textuales de sus estudiantes.

D4: Otra de las estrategias de evaluación que empleo son las rúbricas, las cuales comparto a ellos antes de la elaboración de su escrito para que tengan en cuenta todos los aspectos que serán valorados en su texto y hagan como especie de una lista de chequeo.

Acerca de los criterios de evaluación empleados en la escritura, los docentes D1 y D2 exponen principalmente como criterios de valoración de las producciones textuales de los estudiantes aspectos relacionados con las normas gramaticales y ortográficas, la coherencia y la cohesión del texto. Sin embargo, es importante destacar que su discurso destaca, principalmente, los aspectos referidos a la forma del lenguaje del escrito.

D1: Y muy pendiente de lo que muchos no le prestan atención que es esa parte de la gramática, de la ortografía en el muchacho que está iniciando porque a veces uno dice escribe bien, pero desconoce dónde se hace una pausa, dónde se coloca un signo, dónde termina un párrafo, dónde termina otro, cómo enlazar una idea. Yo le doy importancia, lo hago casi que, de manera individual, estoy pendiente de la corrección de sus textos, de qué escriben, de cómo se hace y dándoles las orientaciones, porque hay mucha variedad en ellos (...) Hablando de la práctica docente como tal, entonces yo le digo, te faltaron algunos signos y se lo coloco ahí; no es lo mismo que decir faltaron signos de puntuación. A este que le faltaron algunos, merece mayor criterio cuantitativo o cualitativo de la evaluación porque es un trabajo que se está haciendo con base en las indicaciones que tú les estás dando a ellos.

D2: Como criterios podemos hablar de ortografía, de gramática, de conectores y hasta el tipo de letra, que sea bonita. Las ideas expuestas, son otro criterio para evaluar. Hay que tener en cuenta todo eso porque al final se necesita que haya cohesión y coherencia en el texto.

Por otra parte, los docentes D3 y D4 destacan, como criterios de evaluación el sentido que los estudiantes le dan al texto, su propósito, el lenguaje empleado, además de los aspectos formales y estructurales que dan coherencia y cohesión a la composición escrita.

D3: La parte del sentido del mensaje, la idea, que tenga sentido lo que dice, para mí eso es fundamental, que tenga coherencia. Ya después me voy a la parte estructural, si hizo bien la introducción, si planteó bien los argumentos, si hizo bien la conclusión, ya, pues también le doy una valoración. Pero lo que prima es si el estudiante se expresa bien.

D4: Estos criterios varían de acuerdo con la tipología de cada texto, pero en general puedo resaltar como criterios el propósito comunicativo del texto, la situación comunicativa concreta a la que responda, la estructura, la presentación de ideas claras y bien argumentadas, el mensaje que transmita, la reflexión del estudiante sobre esa temática, la coherencia, la cohesión, la parte gramatical y ortográfica. A cada uno de estos criterios le asigno un valor diferente dependiendo de la intencionalidad que tengo con el ejercicio de escritura.

Finalmente, con relación a los aspectos que se consideran avances o progresos de los estudiantes en la producción escrita, el discurso de los docentes D1 y D2 resaltan que la escritura es un proceso que se logra a largo plazo y que tiene en cuenta elementos gramaticales y ortográficos.

D1: Cuando ya tú le dices que escriba, que produzca un texto y ya no le estás diciendo que ojo con los signos, sino que él te entrega un texto y ya tú ves que está dentro de lo que le enseñaste, ahí se nota el avance de los estudiantes. Cuando un estudiante ya no te dice había una vez, ya es un estudiante que aprendió otra cosa, cuando un estudiante erase una vez o había un hombre, cuando ya dice algo distinto, si te va a hacer un texto narrativo, entonces empezó distinto, ya está aprendiendo una técnica distinta porque alguna vez escuchó que ese había una vez es una seguidilla de mucho tiempo y que

cuando alguien quiera leerle su texto y encuentra había una vez, no le va a interesar. Si tú encuentras en el inicio de la narrativa de un muchacho que no dice así, tú dices está avanzando porque lo que dice la teoría lo está aplicando en la práctica en su escritura. Como te dije ahora rato, no soy riguroso en el asunto, pero creo teniendo en cuenta todas esas cosas que digo, se nota, se nota el avance. Pero, vuelve y te repito eso debe ser a largo plazo, hablando de grado seis hasta grado nueve, por ejemplo. Tú tienes un estudiante en seis y lo miras en nueve y tú dices cómo hemos avanzado, cómo ha cambiado, cómo sí ha servido la cuestión.

D2: Entonces, yo digo que hay que tener en cuenta es el proceso, que el proceso vaya mejorando, jamás decirle a un joven que no alcanzó un proceso, que no aprendió a escribir porque eso ni para un maestro ni para un estudiante sería ideal, esa no es la función. Si el estudiante ya escribe una oración coherente, que antes ni escribía, eso es un progreso. Si enlaza varias ideas con conectores, de manera lógica, eso es un progreso.

En tanto, los docentes D3 y D4 señalan como aspectos que advierten el progreso de los estudiantes en la composición escrita la fluidez, la concordancia en el texto, la utilización de propósitos comunicativos concretos y su actitud frente al proceso de enseñanza.

D3: Uno nota que un estudiante comienza a progresar cuando ve que se expresa con fluidez, cuando ve que se le facilita hacer un texto y que, de pronto, no ve en ellos esa apatía hacia el ejercicio, sino que se ve una receptividad, y lo hacen y lo hacen de manera fácil, te están preguntando, pidiendo una sugerencia para seguir escribiendo. Entonces uno se va dando cuenta de que el chico sí está captando el ejercicio, el mensaje que uno le quiere dar y que lo está aprovechando, lo está disfrutando.

D4: El progreso de los estudiantes puede advertirse cuando empiezan a escribir con un propósito comunicativo claro, en concordancia con la estructura empleada en el texto. También cuando la fluidez de las ideas y sus argumentos cada vez son más coherentes

y cohesivos. El progreso también es evidente en la actitud del estudiante para escribir, porque al principio son apáticos a este proceso, pero a medida que van desarrollando habilidades, se les va haciendo más fácil y empiezan a disfrutar el proceso. No pasa con todos los estudiantes, pero sí es gratificante para uno como docente cuando observa eso.

4.2.3. Tercera Categoría: Teorías, Modelos y Enfoques de Enseñanza de la Escritura

A propósito de la escritura existen diversos supuestos teóricos y didácticos para su enseñanza, por ello, esta categoría expresa el dominio conceptual que tienen los docentes sobre el proceso de escritura y su repercusión en las prácticas pedagógicas. El discurso docente analizado expone conceptualizaciones de los docentes sobre la escritura desde su función comunicativa, como medio de construcción y socialización del pensamiento y como habilidad que requiere constante práctica. Asimismo, se exponen distintos enfoques, modelos y teorías que ellos conocen y aplican en su quehacer educativo.

4.2.3.1. Subcategoría: Teorías que Orientan la Práctica de Enseñanza de la Escritura. Esta subcategoría se enfoca en las diversas perspectivas conceptuales que tienen los docentes de Lengua Castellana con relación a la escritura. El discurso analizado destaca conceptualizaciones de la escritura desde su función comunicativa y social y como herramienta epistémica.

D1: La escritura es una forma de comunicar y cuando la aprendes debe servirte para lo cotidiano, para el día a día, para transmitir información, para comunicarla.

D2: La escritura es un medio de comunicación, cuando se aprende a escribir se puede expresar lo que se siente, lo que se piensa.

D3: Para mí, la escritura es una forma de estructurar el pensamiento, de construirlo. Es un proceso creativo que facilita la interacción de los individuos en la sociedad y que responde a características sociales y culturales del escritor y sus interlocutores.

D4: La escritura es un proceso creativo, por medio del cual se construye el conocimiento. Además, el texto les permite a los estudiantes la oportunidad de argumentar sus puntos de vista, expresar sus pensamientos y sus sentimientos sobre temas que afectan su cotidianidad y la de la sociedad en la que ellos se desenvuelven. Entonces es una práctica social.

En cuanto a la integración de teorías o teóricos que los docentes tienen como referencia cuando planean o llevan a cabo sus prácticas de enseñanza de la escritura, el discurso de los docentes D1 y D2 permite evidenciar que no siguen teorías o teóricos en particular, sino que en su práctica pedagógica van incorporando estrategias de enseñanza, según su conveniencia y experiencia.

D1: Nombres no, ahora mismo, nombres no. Podría decir que he leído autores. No voy a dar nombres, porque no tengo en el momento, esa es la verdad. Yo podría decir que aquí en Colombia he leído a Zubiría, por ejemplo, que dice muy buenas cosas sobre la lectura, sobre la escritura, pero que lo tenga como referente no, yo más bien manejo el discurso ese de que las cosas deben ser un poco eclécticas, que las cosas deben ser un poco de una cosa, un poco de otra, o que tú como maestro en tu práctica pedagógica apliques lo que tienes con base en tu experiencia, eso también es fundamental. Además de que yo sé que uno tiene que centrar su discurso en personas que han hecho cosas mayores, en personas que manejan el asusto, pero el maestro con su experiencia también puede tomar eso que tiene la teoría de algún autor y meterla dentro de ese discurso que tiene y también sacar buenas cosas. No puedo decir ahora que tengo un autor que sigo, dos autores, mi referencia es, no sé, la pedagogía de algún Piaget o alguien así, no, realmente no.

D2: Hay mucha teoría importante, pedagogos famosos, esos que nos recalcaron tanto en la Universidad: Piaget, Saussure, y uno que no sé exactamente quién es, que dice

que los estudiantes nacen escribiendo. Es una especie de teoría, porque se le dice al niño que ni siquiera ha ido a preescolar que escriba mesa y el niño te hace dos cuadrados y él deduce que cada figura es una sílaba, para él dice mesa, entonces es escritura, más o menos ese tipo de autores es. Yo busco lo que me sirva y lo voy aplicando de acuerdo con mi experiencia.

Por su parte, los docentes D3 y D4 coinciden en mencionar autores como Cassany y Lomas que hacen referencia a la enseñanza de la escritura desde un enfoque comunicativo, en el que se tiene en cuenta el contexto en el que se circunscribe el escritor durante la composición y la intención comunicativa con la que produce el texto.

D3: Yo me identifico mucho con Daniel Cassany, un autor que leí un poquito cuando hice la maestría en didáctica, aunque el proyecto de investigación mío fue de la oralidad. Él tiene mucha razón en decir que, hoy en día el estudio de la lengua debe darse dentro de un enfoque comunicativo, que no nos enfoquemos tanto en las estructuras gramaticales, sino en lo que el estudiante quiere expresar, cómo lo dice, para qué lo dice y que se pueda desenvolver en diferentes contextos.

D4: Podría mencionar un par de autores. Por ejemplo, concuerdo con el pensamiento de Cassany, quien plantea la escritura como un proceso de elaboración de ideas que requiere la implementación de un conjunto de estrategias, acciones y secuencias, donde el docente acompaña y guía constantemente al estudiante. También la experiencia que nos comparte Carlos Lomas, de la escritura en el aula a partir de textos modelos. Me llama la atención ver cómo los chicos hacen sus propias versiones de otros textos, reflejando su realidad, su contexto.

4.2.3.2. Subcategoría: Modelos y Enfoques para la Enseñanza de la Escritura.

Acerca de esta subcategoría, el discurso analizado precisa que los docentes D1 y D2 reconocen que no implementan un modelo o enfoque particular en la enseñanza de la escritura con

estudiantes de básica secundaria, sino que adaptan su enseñanza a las circunstancias cambiantes de la educación actual.

D1: Los maestros estamos sujetos a directrices ministeriales; se supone que deberíamos seguir esas orientaciones, aunque en la práctica eso no se lleve a cabo completamente. En realidad yo no tengo un método o un modelo específico de enseñanza porque creo que las situaciones, los tiempos y los estudiantes van cambiando, entonces uno debe ir acomodándose a esos cambios.

D2: Yo no tengo un método específico, con nombre propio, para enseñar la escritura, uno institucional tampoco. Donde yo trabajo te dicen que necesitan formar un estudiante competente, ese es el discurso, está en el plan de estudio, eso va dentro de la asignatura y finaliza en una temática que se adecúa a las circunstancias, no sé si será que eso lleva un nombre, si es algún método de enseñanza. Es lo que hago.

Los docentes D3 y D4 señalan utilizar el enfoque semántico comunicativo para la enseñanza de la escritura. El primero, lo caracteriza como un enfoque activo y participativo, en el que hace revisión constante de los escritos de los estudiantes y desarrolla la composición de textos de diferente complejidad. El segundo, hace referencia a que este enfoque facilita la escritura por procesos, en el que el docente guía al estudiante durante las distintas etapas de la composición.

D3: Me gusta implementar el enfoque semántico comunicativo para la enseñanza, que sea activo, participativo, que todos los estudiantes se sientan en un entorno de participación agradable. Y me gusta que los estudiantes extraigan de cada cosa que leen y escriban las ideas centrales de lo que leen, que después, estas ideas centrales las puedan unir, de pronto, generar un pequeño resumen de eso. Y me ha funcionado bastante, al momento de verificar que ellos van avanzando, esa actividad les va facilitando la comprensión de nuevos textos, de pronto más complejos. En este enfoque

tengo en cuenta que la escritura es un proceso que se lleva a cabo en varios momentos, por eso tengo en cuenta la planificación, redacción y revisión que los estudiantes hacen de sus textos y no simplemente el producto.

D4: La enseñanza de la escritura la enseño por proceso, desde el enfoque semántico comunicativo. Cuando en mis clases se realizan actividades de producción textual se hacen siguiendo unas etapas en las que voy guiando al estudiante en la elaboración de su texto. Primero se hace un plan textual, es decir una planificación de lo que se va a escribir, luego pasan a la etapa de redacción y corrección hasta que se llega a la versión final del texto.

4.2.4. Cuarta Categoría: Relación de las Prácticas de Enseñanza de la Escritura con las Políticas Educativas

Las políticas educativas son referentes oficiales que sirven como guía en las prácticas de enseñanza. Desde esta perspectiva, esta categoría da cuenta de la interpretación que hacen los docentes sobre las políticas educativas que orientan el área de Lengua Castellana y su articulación con la práctica pedagógica. Con relación a lo anterior, se resalta la conceptualización, significación y orientación que de los docentes tienen sobre las disposiciones ministeriales del área y el currículo, así como su posición frente a factores políticos, sociales, culturales y económicos que influyen en el proceso de enseñanza de la escritura.

4.2.4.1. Subcategoría: Conceptualización e Integración de los Referentes Curriculares del Área de Lengua Castellana. Esta categoría aborda la conceptualización que realizan los docentes del área de Lengua Castellana sobre los referentes curriculares que guían los procesos de enseñanza de la escritura en las aulas de clases, en particular, sobre la competencia comunicativa escritora con el fin de conocer la apropiación teórica de los docentes

sobre esta temática y la integración de esta competencia y otros referentes de calidad como los Estándares básicos de competencia y los DBA en sus prácticas pedagógicas.

Sobre la competencia comunicativa escritora, el discurso de los docentes D1, D2 y D3 hace referencia a la noción de escritura, como medio de expresión y comunicación y como una actividad de fundamental importancia en el desarrollo del área, mientras que el discurso del entrevistado D4 alude directamente al término de competencia comunicativa escritora como la capacidad de escribir textos cumpliendo una serie de normativas para su elaboración.

D1: Dime cómo escribes y te diré quién eres, ya lo dije anteriormente. Escribir te permite expresar lo que piensas. Las personas, el mundo entero debería escribir bien, eso es un concepto que yo tengo. Y, si yo escribo bien, las personas que pasen por mí, bajo mi tutela, deberán escribir bien, también. Ese es mi concepto, eso es algo que está sentado ahí y eso es algo que debería producir en los estudiantes, lo que yo traigo.

D2: La escritura es una actividad, debe ser una práctica pedagógica, es una enseñanza, es un pilar dentro de la academia en el desarrollo académico en todos los sentidos de un estudiante.

D3: Enseñar a leer y escribir es enseñar a pensar, porque cuando uno enseña a leer y escribir está estimulando al estudiante para que exprese su pensamiento, para que exprese lo que siente, exprese las realidades del contexto. Y eso le ayuda en su formación para la vida. Eso se refleja en mis clases cuando, por ejemplo, hacemos una lectura y, a partir de esta lectura, se generan unos argumentos, los estudiantes hacen unas proposiciones, generan nuevas ideas, escriben nuevos textos a partir de un texto leído.

D4: La competencia comunicativa escritora puede definirse como la capacidad que se desarrolla de escribir textos siguiendo reglas específicas para su elaboración; reglas que

tienen que ver con el propósito del texto, la estructura, el lenguaje utilizado, la significación, la gramática y la ortografía.

En cuanto a los procesos de integración que realizan los docentes de los referentes curriculares de Lenguaje con sus prácticas de enseñanza de la escritura, específicamente los Estándares básicos de competencias, los DBA y a las competencias específicas del área, los hallazgos develan procesos de articulación y desarticulación de estos elementos curriculares con las prácticas educativas, de tal manera que se evidencia una postura de aceptación o de crítica a las políticas educativas.

Del docente D1 puede expresarse que reconoce los lineamientos curriculares del área y establece su orden lógico, sin embargo, considera que constituyen un discurso impuesto por directrices gubernamentales, que no se adaptan a las necesidades específicas que él encuentra en su práctica pedagógica, por tanto, los emplea en sus planeaciones de clases, pero esto no se evidencia en su práctica educativa.

D1: Bueno, esa es la teoría y en la planificación que hace uno como maestro, en la planeación del área, eso se supone que debe hacerse. Se supone que un DBA obedece a un estándar y que sobre eso se tiene que trabajar, pero insisto en que eso lo trae papel. Se establece un estándar, tú deberías cumplirlo por direcciones ministeriales, pero que acá vamos a encontrar otra cosa. Lógicamente que yo como maestro debo tener un encadenamiento, un orden, una lógica. Si mi DBA dice que el estudiante va a desarrollar una competencia comunicativa, pues eso debe ir enlazado al estándar que en términos generales hable sobre comunicación. Eso no se puede dejar de hacer, con la salvedad de que no encontramos esa científicidad de la construcción de ese estándar en la práctica pedagógica como tal. Yo siempre he dicho que eso se viene a minimizar, uno encuentra otra cosa.

En cuanto a los docentes D2, D3 y D4 el discurso revela que, además de hacer un reconocimiento de los lineamientos curriculares del área, expresan la manera como los articulan a sus prácticas pedagógicas durante la planeación de las clases, hasta convertirlos en contenidos específicos para cada clase. También consideran su adecuación al contexto particular de la institución educativa donde desarrollan su práctica pedagógica.

D2: Los lineamientos que el Ministerio propone no están muy lejos de la realidad; lo que hacemos nosotros acá, como profesionales de la educación, es acomodarlos, buscarle la lógica a cada uno, hay que contextualizarlos y hay que adecuarlos al tipo de estudiante que se tiene. Esto de la educación maneja mucha teoría, maneja mucha literatura de compromiso estatal.

D3: Esa articulación de las competencias pienso que se da cuando se organizan los temas y piensas en el grupo para donde vas, Y en mismo desarrollo de las clases los DBA y los Estándares, tú los vas aplicando y los vas desarrollando, de acuerdo con las temáticas que estés trabajando en el momento, en el salón de clases.

D4: La articulación de estándares y Derechos básicos de aprendizaje a las temáticas que se van a desarrollar desde el área de Lengua Castellana se hace en el plan de área y en el plan de clases, en particular. Cada una de las actividades que como docente planeo para mis estudiantes están relacionadas con el alcance los objetivos del grado que indican estos estándares y DBA. Digamos que son parámetros que tengo en cuenta para saber el nivel que deben alcanzar mis estudiantes.

Dentro de esta subcategoría de conceptualización e integración de los referentes curriculares a las prácticas de enseñanza de la escritura se relacionan las competencias que los docentes de Lengua Castellana desarrollan en sus prácticas pedagógicas. En consonancia con ello, los docentes entrevistados destacan el desarrollo de la competencia comunicativa tanto para los procesos de lectura como de escritura.

D1: Competencia comunicativa, la competencia escritora, de paso la competencia lectora. El desarrollo de habilidades que potencialmente estaban guardadas en los estudiantes se puede hacer a través de todas esas prácticas y de todos estos ejercicios pedagógicos.

D2: Bueno, la competencia comunicativa, yo considero que se desarrolla bastante acá, tanto en el ámbito de la escritura como en el ámbito de la oralidad. Es importante la participación, darle el espacio al estudiante. Yo invito a mis estudiantes a que den a conocer sus producciones escritas, que las socialicen y a través de la socialización trabajo mucho la oralidad.

D3: La competencia comunicativa es muy importante al momento de leer y escribir un texto. La significación, la ubicación del estudiante con el texto, esa interrelación que se da ahí entre el texto y el estudiante. El proceso lector, el proceso escritor son muy importantes.

D4: En mi clase procuro desarrollar la competencia comunicativa desde la lectura y la escritura. Pretendo que mis estudiantes sean capaces de comprender el sentido de un texto, identificar su intención comunicativa y reflexionar sobre él a través de la producción de un texto escrito.

4.2.4.2. Subcategoría: Posición del Docente Frente a las Políticas Educativas. La presente subcategoría devela la posición de los docentes sobre las políticas educativas que rigen la asignatura de Lengua Castellana en el contexto educativo colombiano. De acuerdo con el discurso analizado, los docentes perciben las políticas educativas como lineamientos impuestos por los entes gubernamentales, que no tienen en cuenta las realidades de los contextos educativos, sus necesidades y expectativas. Además, plantean que son políticas que no promueven el desarrollo de la sociedad, sino que más bien limitan las oportunidades de progreso.

D1: Las políticas educativas en Colombia están diseñadas para que la gente se eduque para servir. Las universidades en estos momentos no ofrecen el perfil que el estudiante quiere y una cantidad de cosas que realmente te hacen decir que eso no está hecho para que la gente sea como la del grupito de las personas que mandan en el país. Esas políticas son imposiciones que no tienen en cuenta las realidades que se viven en Colombia y mucho menos sus necesidades.

D2: Yo he sido un crítico de las políticas educativas en este país, no porque no crea en ellas, sino simplemente porque son coyunturas políticas, que obedecen a factores económicos, a factores de poder y una cantidad de cosas más. No desmerito totalmente las intenciones de nuestros gobernantes, en algunos casos, de querer que esto fluya por buen camino, pero no tienen en cuenta las necesidades reales de la población, ni el sentir de los docentes. En términos generales las políticas educativas de este país no están diseñadas para que todo el mundo tenga el mismo alcance, para que todos tengan las mismas oportunidades.

D3: Los modelos educativos nacionales, algunas veces pareciera que estuvieran interesados en lo que el docente desea, en lo que el docente quiere lograr con sus estudiantes. Pero hay momentos en los que uno se siente que no, es totalmente diferente, que solo obedece a algunos intereses del momento, del poder político que se encuentra. Entonces, si hay como que un alejamiento, un poquito, entre el modelo que impone el poder político y lo que espera el docente, lo que éste desea y ve como necesidades de sus estudiantes.

D4: Las políticas educativas tienen un propósito claro, buscan el mejoramiento de la educación. El problema es que se definen desde los entes gubernamentales nacionales e internacionales sin tener en cuenta necesidades o problemáticas puntuales que afrontan los contextos educativos, que no permiten el acercamiento a esa calidad

educativa que se busca; por eso considero que hace falta un trabajo profundo y desde muchos escenarios educativos, porque Colombia es un país muy diverso cultural, social y económicamente hablando. Entonces creo que es una tarea pendiente de quienes dirigen las políticas educativas en el país.

También se destaca dentro de esta subcategoría la percepción que tienen los docentes sobre el currículo del área de Lengua Castellana. Se acentúa en el discurso analizado que los docentes consideran que los currículos en Colombia se encuentran en un estado de descontextualización, razón por la cual deben replantearse.

D1: En Colombia los currículos sufren de mucha descontextualización. No aprende lo mismo un niño de aquí que el de otra parte del país. Son dos cosas distintas. Hay una teoría sugerida por el currículo, que usted la ve a simple vista y dice sí, queremos que los estudiantes alcancen esto en lectura y escritura, queremos que los estudiantes sean esto, queremos que los estudiantes trabajen en función de eso, pero de ahí en adelante hay una cantidad de tropiezos que vas a encontrar, que permiten decir que eso no está articulado para ser un estudiante cien por ciento de la línea académica que quiere este país.

D2: Tenemos mucha teoría al respecto, que suena muy bonita en el papel, pero que tú como maestro debes contextualizar a las circunstancias, al tipo de estudiante, a su entorno social, a todo ese tipo de cosas. Los currículos están descontextualizados.

D3: Se debería tener un conocimiento de la realidad, dentro de la misma aula de clase uno ve la diferencia, diferencias entre los mismos estudiantes. Entonces, no estoy muy de acuerdo de que sea un currículo general para todo el mundo, debe replantearse. De pronto un currículo, tenerlo dispuesto como por zonas, porque también es bastante complicado pretender individualizar los currículos, pero debe analizarse de otra manera.

D4: Los currículos en nuestro país deben actualizarse teniendo en cuenta los desafíos que plantea la educación hoy día. Hay mucha desigualdad a nivel educativo, por lo que se requiere una intervención y actualización del currículo de Lenguaje donde se tenga en cuenta también el sentir del docente, porque nosotros somos quienes nos enfrentamos a diario a esa realidad en las aulas de clases.

En concordancia con lo anterior, los docentes D1, D2 y D4 plantean que existen barreras educativas que impiden que los estudiantes puedan tener una formación digna y de calidad. Estas barreras hacen referencia a las diferencias que existen dentro del desarrollo de los estudiantes en los distintos niveles y contextos educativos. En este sentido, una de las brechas de la educación en Colombia tiene que ver con el bajo nivel de desempeño en la competencia escritora, en comparación con otros países de la región y el mundo, situación que vivencian en sus aulas de clases a diario y que ellos conciben como un problema al momento de impartir sus prácticas de enseñanza de la escritura.

D1: Los estudiantes, la mayoría, no están dentro del nivel que te exige el Ministerio, en el caso colombiano. Y dentro de la clasificación de los países de la región, estamos siempre por debajo del nivel mínimo que se requiere.

D2: También hay que resaltar que la competencia de la escritura en Colombia no es alta, eso debe saberlo el estudiante, eso hace parte de mi estrategia, decirle la verdad sobre lo que está escribiendo y lo que le falta, pero siempre animándolo a hacer más.

D4: El nivel de competencia escritora en Colombia es bajo. Lo dicen las pruebas Saber, lo dicen las pruebas internacionales y lo vivenciamos en las aulas de clases.

Es importante destacar que el discurso docente plantea estas brechas educativas son consecuencia de las políticas educativas nacionales, las cuales no promueven la justicia y la equidad, pues están condicionadas por factores económicos y sociales que generan cada día más diferencias entre los distintos sectores educativos que existen.

D1: El sistema político quiere, ha querido durante mucho tiempo que la población del común se mantenga dentro de cierto límite académico. Eso les permitiría a ellos no tener competencias en el poder, porque políticamente hablando, eso es en el poder. No le permitiría tener competencia en el poder, sino tener allí una mano obrera, que labore, que medianamente llegue a un cargo que no vaya a afectar a sus intereses.

D2: El Ministerio es muy macro en exigir algunas cosas a los maestros y a los estudiantes, pero no se les brinda los elementos necesarios para que esto se pueda dar. La infraestructura de las instituciones, la brecha social, la pobreza como un común denominador en la baja educación en el país. Yo lo que creo es que allá simplemente se sientan a debatir sobre una posible generalidad educativa en este país y empiezan a sacar este tipo de cosas que se deben lograr alrededor de la educación y de los maestros, pero no creo que estén diseñadas para que las cumplan, ni para que se forme un estudiante íntegro y que maneje todas las competencias en un porcentaje alto.

D3: El desconocimiento de la realidad y de lo que realmente necesita cada contexto en el tema educativo genera grandes brechas entre lo rural y lo urbano, entre lo público y lo privado, incluso entre las mismas instituciones públicas urbanas. Hay que mirar también la posición de Colombia con respecto a otras naciones de la zona, siempre estamos en los puestos más bajos. Por ello se requiere un replanteamiento de estas políticas que rigen la educación en el país.

D4: Estoy de acuerdo en que haya un nivel mínimo que todos los estudiantes del país, de cada grado en particular deban alcanzar, porque de alguna manera se promueve la equidad en la educación, sin embargo, es una realidad que la educación en Colombia está lejos de ser justa y equitativa. Existen desniveles enormes entre regiones y si hablamos de las diferencias entre lo rural y lo urbano la brecha se separa aún más. Entonces, creo que el desarrollo de esas competencias no está desligado de las

condiciones sociales y económicas de los estudiantes, por el contrario está estrechamente relacionado.

4.3. Contrastación y Teorización

En este apartado se lleva a cabo la contrastación teórica de la investigación, una vez determinados los hallazgos correspondientes a cada categoría y subcategoría, descritas y ejemplificadas en la fase anterior. Inicialmente, se presenta la relación entre cada categoría y sus subcategorías, mediante redes semánticas y su relación con los objetivos específicos del estudio. Seguidamente, se triangula la información suministrada por los docentes de Lengua Castellana en las entrevistas con las apreciaciones de los docentes del grupo focal, dado la intención de obtener un consenso y seguridad en la comprensión del análisis; para ello se utilizan los códigos DGF1, DGF2, DGF3 y DGF4, los cuales representan a los cuatro docentes que conforman dicho grupo. Por último, se vinculan los hallazgos con los estudios y antecedentes investigativos, referenciados y sustentados en el marco teórico, a través de la construcción de un análisis crítico, que da cuenta de la respuesta a la pregunta de esta investigación ¿Cómo comprenden sus prácticas de enseñanza de escritura los docentes de Lengua Castellana de básica secundaria, desde el análisis de las representaciones discursivas?

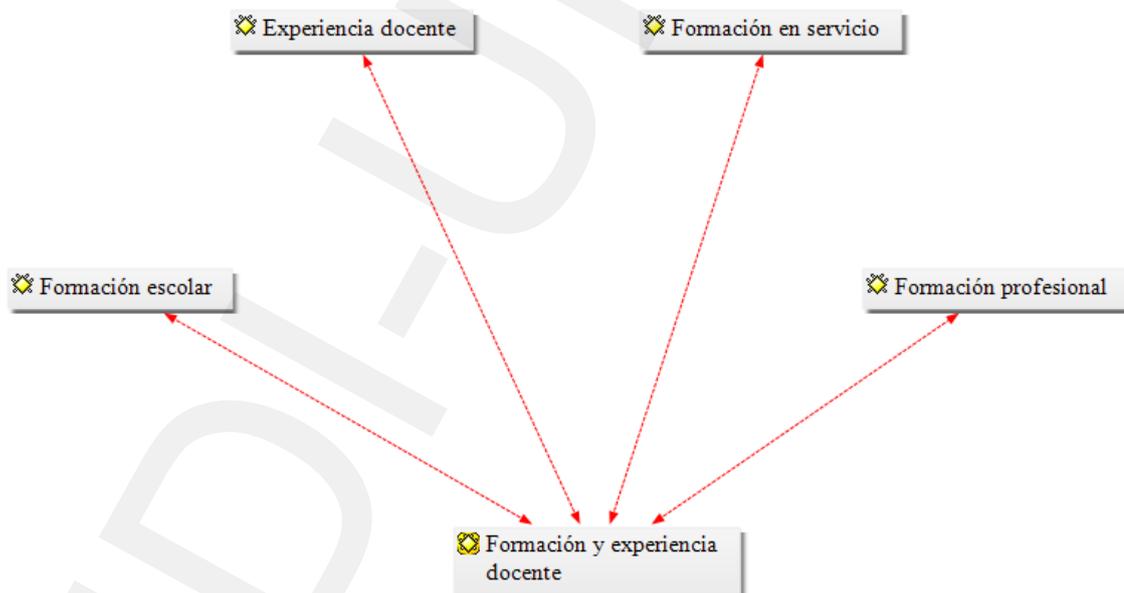
4.3.1. Primera Categoría: Formación y Experiencia Docente

La formación del docente, hoy día, constituye una de las prioridades de los sistemas educativos, pues se encuentra estrechamente relacionada con el mejoramiento de la práctica docente y con el desarrollo de competencias en los estudiantes, en función de la calidad educativa (MEN, 2022; UNESCO, 2018; Vaillant y Manso, 2022). La formación del educador es de fundamental relevancia, puesto que incide en la configuración de la identidad docente y en el desarrollo y actualización de competencias básicas, disciplinares, pedagógicas y didácticas para el ejercicio de su labor, desde los diferentes niveles y áreas del conocimiento (MEN, 2013). En este orden de ideas, la categoría formación y experiencia docente expresa los

procesos formativos del profesorado de Lengua Castellana y su experiencia en la práctica de enseñanza escritural; además, determina el significado y la relevancia que ellos le asignan a estos procesos y su incidencia en las prácticas de aula, lo cual permite dar respuesta al primer propósito específico de esta investigación, referido a caracterizar los recursos y estrategias discursivas que los docentes emplean para reflexionar sobre sus prácticas de enseñanza de la escritura.

A continuación, se presenta la red semántica del análisis hermenéutico, identificada en la categoría formación y experiencia docente y se detalla el recorrido de cada una de las subcategorías: formación escolar, formación profesional, formación en servicio y experiencia docente.

Figura 3. Red semántica de análisis hermenéutico: Categoría formación y experiencia docente



4.3.1.1. Subcategoría: Formación Escolar. Esta subcategoría da cuenta de los procesos educativos de los docentes en su paso por el sistema escolar, con referencia a su experiencia con la adquisición y afianzamiento de la escritura en los niveles de educación básica y media académica. Se considera este momento formativo debido a la importancia de la práctica de la composición escrita en la construcción y transformación del conocimiento que

se adquiere en esta etapa (Albarracín Vivo et al., 2022) y la influencia que pueda tener esta formación en la conceptualización del docente sobre la escritura y la manera cómo ejecuta sus prácticas actuales de enseñanza de la escritura.

De acuerdo con lo mencionado por la totalidad de los docentes informantes se refleja concordancia en cuanto a que la adquisición de la lengua escrita, durante su formación escolar, se dio a través de métodos de enseñanza que privilegiaban la memorización de contenidos y de reglas gramaticales y ortográficas. Este tipo de enseñanza atiende a modelos educativos tradicionales y conductistas, donde el docente se configura como protagonista del proceso formativo y dueño del conocimiento y el estudiante asume un rol de receptor de información, en el cual debe demostrar los aprendizajes mediante la memorización (Loaiza Zuluaga et al., 2012). En este sentido, la escritura de los docentes en su etapa como estudiantes de preescolar y básica primaria se desarrollaba desde la transcripción y repetición de palabras y oraciones y no desde el desarrollo de habilidades comunicativas.

Estos planteamientos fueron corroborados por los integrantes del grupo focal DGF1 y DGF2, al afirmar que la adquisición y desarrollo de la escritura durante su formación escolar, también, se realizó por medio de métodos tradicionales, basados en el aprendizaje memorístico.

DGF1: Creo que la mayoría de los docentes aprendimos a escribir a través de métodos tradicionales de escritura. En nuestros tiempos de estudiantes, los procesos de lectoescritura se desarrollaban de manera mecanizada y memorística.

DGF2: La generación de docentes que hoy día enseña Lengua Castellana aprendió a leer y a escribir de manera tradicional, a través del método silábico y aprendiéndose de memoria el alfabeto.

Estos hallazgos concuerdan con los resultados de otras investigaciones que concluyen que durante muchas décadas ha persistido en Colombia la enseñanza de la lengua escrita desde una perspectiva conductista, a partir de modelos donde se privilegian actividades de

transcripción y repetición de planas (Araya, 2006; Reyes et al., 2013), fundamentadas en estrategias de aprendizaje del código alfabético (Galán et al., 2020); lo que devela una concepción de enseñanza desde la comprensión de la escritura como simple proceso de codificación (Arianda Rodríguez y Díaz Chaves, 2018). Por tanto, se puede afirmar que este tipo de enseñanza se fundamenta en el conocimiento gramatical y establece el lenguaje como centro del aprendizaje escolar (Duque y Ramírez, 2014).

En el nivel de básica secundaria los docentes documentan, a partir de hechos anecdóticos, su producción de textos escritos, haciendo referencia a estos como textos cortos, que hacían parte de actividades de comprensión lectora de textos narrativos, distinguidos por su lenguaje sencillo y coloquial, características que ponen en evidencia que las prácticas de enseñanza de la escritura se encuentran estrechamente relacionadas y dependientes a las prácticas de lectura, lo cual constituye una vertiente histórica de las prácticas educativas (Parodi, 2003). Asimismo, los docentes plantean el desconocimiento y/o muy poco desarrollo de otras tipologías textuales, aspecto particular de las prácticas de enseñanza de la escritura que se enmarcan en modelos tradicionales (Varela, 2021).

Es importante destacar que los docentes relatan las experiencias escolares con nostalgia y hacen un gran reconocimiento a la labor realizada por sus profesores de esa etapa educativa. Un aspecto interesante de resaltar es que los docentes entrevistados, principalmente, recuerdan las estrategias didácticas que se emplearon con ellos, dejando ver su admiración por la creatividad y entrega con la que sus educadores ejecutaban su labor profesional, por ello, las destacan como experiencias de enseñanza exitosas y, aunque reconocen que hacen parte de métodos tradicionales descontextualizados, algunos las replican en sus prácticas pedagógicas. Desde esta misma idea, el docente del grupo focal DGF3 aporta elementos que reafirman este hallazgo.

DGF3: Yo también aprendí a leer y a escribir con métodos tradicionales de enseñanza y eso hoy día no ha cambiado mucho, sobre todo en la educación pública, porque cada profesor enseña como a él mejor le parece y muchas veces es como a él le enseñaron.

Este mismo análisis lo plantea Zubiría (2019) cuando afirma que en la práctica educativa se aplica el dicho: “Cada maestrillo con su librillo”, lo que permite deducir que cada maestro enseña de acuerdo con sus experiencias y que la forma como aprendieron a escribir determina e influye la manera como desarrollan su ejercicio pedagógico en la actualidad (Arandia Rodríguez y Díaz Chaves, 2018; Castellanos Valderrama et al., 2016). Se puede determinar, entonces, a partir de estos planteamientos que la razón por la cual los profesores enseñan tal como les enseñaron a ellos durante su formación escolar y prescinden de experiencias teóricas y prácticas recibidas en su proceso de profesionalización es la falta de discusión sobre cómo enseñar (Calvo, 2000), lo que conlleva a un proceso reproductivo de prácticas pedagógicas descontextualizadas y alejadas de los intereses y las necesidades de los estudiantes y la sociedad actual.

Todos estos elementos develan la necesidad de una formación del profesorado que permita la cualificación y actualización de las prácticas pedagógicas de los docentes en servicio, a través de un balance entre los supuestos teóricos y didácticos que sustentan las prácticas de enseñanza de la escritura y sus experiencias en las aulas de clases. En este sentido se requiere una revisión reflexiva de los modos en que el docente asume su quehacer, con el fin de movilizar o transformar creencias que obstaculizan los procesos educativos (Hodgson, 2014; Oviedo, 2014), responder con calidad y pertinencia a las necesidades, expectativas y demandas de la educación y contribuir desde su quehacer con la transformación social que requiere la sociedad contemporánea.

4.3.1.2. Subcategoría: Formación Profesional. En esta subcategoría se tienen en cuenta los procesos de formación inicial y avanzada del profesorado de Lengua Castellana, que

realizan su labor educativa en el nivel de básica secundaria y su influencia en las prácticas de enseñanza de la escritura. Se toman en consideración dichos procesos educativos, dado a su importancia en el desarrollo de la identidad docente y su rol como agente transformador de la sociedad (Imbernón, 2011; UNESCO, 2014).

La formación inicial involucra los procesos educativos de los docentes de Lengua Castellana, en el marco de la educación superior, los cuales contemplan el estudio de la educación y la pedagogía, a partir de una consistente fundamentación epistemológica, teórica y práctica del conocimiento (MEN, 2013) y el desarrollo de competencias pedagógicas y didácticas que preparan al profesorado para afrontar los distintos escenarios que se le puedan presentar y llevar a cabo su labor de manera exitosa.

De acuerdo con la caracterización docente, asociada al guion de entrevista realizado, se establece que los participantes cursaron licenciaturas en Español y Literatura o Lengua Castellana, correspondiente al nivel mínimo requerido para ejercer el cargo de docente de aula en básica secundaria, según las disposiciones del Manual de Funciones, Requisitos y Competencias para los cargos docentes en Colombia, contemplado en la Resolución N° 003842 de 2022.

El discurso analizado revela que los docentes llegaron a este nivel educativo con grandes falencias en la escritura, lo que asegura deficiencias en la formación escritural durante la educación escolar. Los profesores relatan anécdotas en las que expresan que durante sus procesos de formación inicial se les exigía un nivel de composición escrita que ellos no habían desarrollado a su paso por los niveles educativos de básica secundaria y media académica y que sus tutores universitarios fueron muy exigentes en los aspectos formales de la composición escrita.

Sobre estos resultados los profesores del grupo focal DGF2 y DGF4 concuerdan con estas afirmaciones y agregan que el nivel de exigencia de los profesores universitarios en la revisión de las producciones textuales fue un elemento clave para superar dichas dificultades.

DGF2: Cuando yo entré a la universidad a estudiar Español y Literatura, los profesores nos exigían habilidades que según ellos debimos haber desarrollado en el colegio, pero no las teníamos. Entonces tocó aprender sobre la marcha y desarrollar el nivel de escritura que se debía tener.

DGF4: Llegar a la universidad con todas estas falencias fue un gran choque, porque se nos exigía un buen nivel de escritura. Los docentes eran exigentes, revisaban que si la ortografía, que si los conectores y como uno no tenía esa competencia desarrollada, entonces costaba mucho. Pero bueno, gracias a esa exigencia logré superar estas falencias y mejorar mi escritura.

Estos hallazgos concuerdan con los análisis realizados por Giraldo (2015) y Montaña (2019), quienes afirman que los estudiantes colombianos terminan su ciclo de media académica pensando que están preparados para enfrentar los desafíos de la formación universitaria, no obstante, resulta una suposición distanciada de la realidad, pues las destrezas y habilidades adquiridas hasta ese momento resultan insuficientes para las actividades que demanda este ciclo académico. Esto precisa análisis y trabajo desde dos vertientes académicas, por un lado, se requiere una transformación de las prácticas de enseñanza y aprendizaje que se vivencian en la escuela y, por otro, el desarrollo de currículos universitarios que se respalden en programas de escritura académica como base para la formación profesional.

En cuanto a la formación escritural a nivel profesional, los docentes expresan avances en sus competencias comunicativas y en la escritura de diferentes géneros discursivos, que se profundizaron en los trabajos de investigación desarrollados en este ciclo educativo. Al respecto, los integrantes del grupo focal DGF1 y DGF4 cuestionan la formación escritural que

se imparte en la educación escolar y también destacan mejorías en las competencias escriturales durante la formación universitaria.

DGF1: Hay que reconocer que la educación escolar de los maestros, en lo que se refiere a escritura fue bastante limitada, bastante básica. En la universidad fue distinto porque hubo un acercamiento más profundo al texto y al discurso mismo.

DGF4: La realidad es que aprendí a escribir en la universidad y fue un proceso complejo porque no se tenían las bases de la escritura bien cimentadas, las que se suponía que se debían adquirir en la escuela. Incluso, puedo afirmar que en mis estudios de posgrado es que he perfeccionado mi escritura, porque cuando toca publicar lo que investigas, utilizas un tipo de escritura más elaborada, de más cuidado.

Sin embargo, el análisis de los docentes del grupo focal DGF2 y DGF3 también plantea inconformismos con la formación de pregrado y posgrado, pues consideran que presenta una crisis en cuanto a las competencias lectoras y escritoras de sus egresados.

DGF2: Hay que dejar claro que la culpa no es exclusiva de la educación recibida en la escuela, las universidades también presentan dificultades en los resultados de sus evaluaciones. Los estudios demuestran que los profesionales que evalúan en los últimos semestres de sus carreras tienen bajas competencias en lectura y escritura.

DGF3: Y lo más alarmante de todo es que este bajo desempeño de los profesionales, no es exclusivo de las carreras de pregrado, sino que impacta de manera negativa la formación posgradual.

Estos razonamientos van en concordancia con la reflexión que realiza Zubiría (2019) sobre los desafíos que se derivan del Plan Decenal de Educación 2016-2026 en Colombia. Según este autor los egresados de las facultades de educación son los profesionales con más bajos niveles en competencias comunicativas y destaca que, mientras esta tendencia continúe, será imposible mejorar los niveles de desempeño del estudiantado. Además, plantea que los

estudios posgraduales no elevan la calidad de los docentes de la educación básica, problemática que atribuye a que el sistema educativo colombiano se caracteriza por su desarticulación en los diferentes niveles formativos. El análisis anterior pone de manifiesto la necesidad de revisar y reestructurar el sistema formativo de los educadores en todos los niveles académicos con el fin de garantizar una verdadera articulación y el fortalecimiento de los procesos que se llevan a cabo en las aulas de clases.

Sobre esta subcategoría también es importante resaltar que los docentes hacen un reconocimiento a la labor de sus maestros y a sus estrategias pedagógicas tradicionales, las cuales reproducen en sus prácticas de enseñanza de la escritura, por lo cual es posible determinar que “los procesos que se desarrollan durante la formación inicial tienen hondas repercusiones en las representaciones de la profesión, en el sentido e identidad del rol docente y en el desarrollo profesional del educador” (MEN, 2013, p. 73). Estos hallazgos coinciden con los resultados de la investigación de Arandia Rodríguez y Díaz Chaves (2019), Galán et al. (2020) y Reyes (2018) cuando señalan que el proceso de enseñanza de la lengua escrita está fuertemente influenciado por las experiencias y aprendizajes de los maestros, construidas durante sus procesos formativos.

Desde este punto analítico, se puede afirmar que al quehacer pedagógico se vinculan prácticas ejercitadas en la formación inicial (Imbernón, 2001). Sin embargo, los discursos docentes no referencian elementos teóricos disciplinares y didácticos que rescaten de su formación inicial y que apliquen en su quehacer docente cotidiano. Estos planteamientos concuerdan con estudios que señalan como debilidad transversal de los programas de formación inicial la articulación de los elementos disciplinares y pedagógicos con las realidades de los contextos educativos (Calvo, 2019; MEN, 2022). Este tema de discusión devela que, en los programas formativos, los docentes reciben insuficiente instrucción explícita que les permitan afrontar las deficiencias de los estudiantes en sus desempeños (Gatti y Nunes,

2009), además, advierte que los contenidos disciplinarios son abordados de manera superficial dentro de disciplinas, las cuales están centradas en el “qué” enseñar más que en el “cómo” hacerlo (Calvo, 2000), situación que aporta una arista explicativa sobre la vinculación de creencias, concepciones, representaciones o prácticas de enseñanza tradicionales, sin hacer el debido análisis sobre su pertinencia.

Lo anterior deja en evidencia la necesidad de implementar programas de formación permanente para los docentes en servicio, los cuales tengan por función cuestionar o legitimar el conocimiento profesional puesto en práctica (Calvo, 2019; Imbernón, 2001). Desde esta perspectiva, se podría generar una reflexión en el docente que permita establecer un equilibrio entre los referentes teóricos y los referentes prácticos que respaldan las prácticas pedagógicas. Por tanto, la formación de los educadores corresponde al desarrollo epistemológico, teórico y reflexivo del conocimiento disciplinar desde la práctica y la comprensión de los procesos de enseñanza y las realidades de los contextos educativos.

Por su parte, la formación avanzada de los docentes corresponde a los estudios posgraduales, entre ellos, especializaciones, maestrías y doctorados, cuyos programas de formación le proporcionan al profesorado herramientas investigativas que facilitan sus prácticas pedagógicas e impactan potencialmente a las instituciones educativas donde laboran (MEN, 2022). Desde esta perspectiva, los programas de posgrado dirigidos a la población docente deben desarrollarse teniendo en cuenta los distintos contextos y problemáticas educativas a los que los docentes deben enfrentarse en su labor, propiciándoles procesos reflexivos que conlleven a fortalecer el proyecto educativo institucional y mejorar la calidad de la educación en el país.

La caracterización del profesorado entrevistado permitió determinar que los docentes D1 y D2 son especialistas, nivel con el cual adquieren el reconocimiento salarial máximo reconocido en el escalafón 2277, al cual pertenecen; ambas especializaciones son de estudios

relacionados con la Administración de la Informática Educativa. Por su parte, los docentes D3 y D4 cursaron estudios de maestría, el primero, en Didáctica de la Lengua Castellana y, el segundo, en Educación, títulos educativos que representan oportunidades de mejoramiento en temas de ascenso y reubicación salarial, de acuerdo con el Decreto 1278, del cual hacen parte.

A partir de esta caracterización es posible aseverar que el nivel educativo del docente está directamente relacionado con la normatividad que regula su contratación al servicio educativo y, por consiguiente, al nivel salarial al que puede aspirar. Se evidencia un mayor nivel de estudios posgraduales en los docentes D3 y D4, quienes hacen parte del decreto 1278, ya que esta formación representa para ellos la posibilidad de mejorar sus condiciones laborales y, por ende, sus condiciones de vida. Además, en sus discursos describen sus estudios de maestría como una oportunidad de actualización, pues afirman seguir orientaciones teóricas que abordaron durante sus procesos investigativos y que han impactado de manera positiva sus prácticas pedagógicas. Distinto el caso de los docentes D1 y D2, pertenecientes al decreto 2277, quienes cursaron estudios hasta el nivel de especialización, pues programas de formación más avanzados, como maestrías o doctorados, no representan ningún beneficio económico ni de las condiciones de su vinculación al servicio estatal. Es importante destacar que en sus discursos no hacen ninguna alusión teórica o didáctica de este proceso formativo.

A modo explicativo, los docentes del grupo focal DGF1 y DGF4 manifiestan que esta temática genera tensión en el gremio de profesores y, por tanto, requiere una intervención gubernamental desde las políticas educativas que regulan el acceso y permanencia de los docentes en el servicio educativo estatal.

DGF2: Lo que sucede con este tema de formación y condiciones salariales de los docentes es bastante complejo. Pues, es muy válida la posición de algunos maestros de no realizar estudios posgraduales que no representan un cambio en su escalafón o que no les retribuyen ningún beneficio económico. Entonces, lo que se requiere es nivelar

este asunto, unificar los decretos para que las oportunidades sean iguales y los docentes del 2277 se animen a realizar estudios de mayor nivel.

DGF4: Es evidente que hay un desbalance en la formación docente entre los dos decretos y creo que de alguna forma esto se debe reflejar en el aula de clases. No quiero decir con esto que los de un decreto sean mejores que otros, porque no necesariamente tener más títulos te hace mejor profesor, pero lo que sí considero es que cuando uno como docente realiza estudios de mayor impacto, de mayor nivel, como estos que se mencionaban, maestrías, doctorados, uno cambia la mirada, percibe las cosas desde otra orilla, desde otro ángulo y eso te hace reflexionar de manera más profunda sobre tu quehacer y te motiva a mejorar. Entonces, por eso considero importante estos estudios de posgrado.

Es significativo destacar que estos hallazgos concuerdan con las investigaciones de Cárdenas (2017) y Doria y Benítez (2018), las cuales concluyen que los requisitos para ascensos y reubicaciones en el escalafón docente, explícitos en los decretos de vinculación al servicio educativo, son determinantes para la formación de los docentes a nivel de posgrado, por lo que sugieren un nuevo estatuto docente que unifique las condiciones laborales y dignifique la profesionalización de los maestros en Colombia.

Teniendo en cuenta lo anterior y la importancia de la formación avanzada para la actualización docente y el fortalecimiento de su práctica educativa, se demuestra la necesidad de establecer criterios unificados de ascenso y reubicación a los docentes desde las políticas educativas que regulan su acceso y permanencia en el servicio educativo estatal, de tal manera que se les brinde oportunidades de capacitación a nivel posgradual para dignificar su profesionalización y promover espacios de reflexión entre pares académicos que permitan a los maestros evaluar y resignificar sus prácticas de enseñanza.

Concerniente al nivel de formación avanzada de los educadores y su directa correspondencia con el decreto de vinculación, también, se evidencian discrepancias en el tema de la evaluación en ambos decretos. Los discursos de los docentes D1 y D2, pertenecientes al estatuto 2277, concuerdan en no estar asociados a procesos de evaluación de desempeño anual por parte del Estado o de sus directivos inmediatos; sin embargo, sus disertaciones se distancian cuando el docente D1 dice no recibir ningún tipo de evaluación a su práctica de enseñanza porque este tipo de evaluación no aplica a su decreto de vinculación, mientras que el docente D2 refiere procesos evaluativos a su quehacer pedagógico como revisión de planes de área, planes de clases y observación de clases, aunque enfatiza en que de este tipo de evaluaciones no depende su permanencia o las garantías laborales de su profesión. Por otra parte, los docentes D3 y D4, vinculados mediante el decreto 1278, refieren recibir evaluaciones de desempeño anual, que regulan su permanencia, ascenso y reubicación dentro del estatuto, y seguimiento a las planificaciones y ejecución de las prácticas de enseñanza, entre ellas revisiones y retroalimentación de planes de área, planes de clases, así como observación de clases y evaluaciones a los estudiantes sobre su desempeño como docente, por lo que comprenden la necesidad de estar en constante actualización de sus saberes a través de estudios de posgrado.

En este sentido, los docentes regidos por el estatuto 1278 tienen más control en sus procesos educativos por parte de los directivos y de las autoridades educativas que aquellos vinculados mediante el estatuto 2277, lo que genera polarización entre ambos sectores, de acuerdo con investigaciones como la de Doria y Benítez (2018) y Flórez (2020), pero a la vez oportunidades de mejoramiento a la práctica educativa, pues la sistemática revisión de sus procesos motiva a la actualización de su formación.

Desde este último enfoque, el concepto de evaluación que favorece el mejoramiento del quehacer educativo es formativo y centrado en competencias. Es fundamental destacar que en

la evaluación de desempeño del docente convergen intereses y discursos de diferentes actores educativos, entre ellos, los directivos y los encargados de la toma de decisiones políticas y administrativas. Por ello, Zubiría (2019) es enfático al indicar que la evaluación del profesorado de educación básica del sector oficial en Colombia debe ser de carácter orientador y supervisada por los directivos de las instituciones educativas, tal como sucede en el sector educativo privado, pues lo considera una posición necesaria para optimizar la calidad de la educación.

Apuntado a estos hallazgos, los docentes del grupo focal DGF2, DGF3 y DGF4 manifiestan estar de acuerdo con los procesos evaluativos de los docentes y su impacto en el mejoramiento de las prácticas de enseñanza, por lo que enfatizan en que este proceso debe enfocarse desde una perspectiva formativa y orientadora, de tal manera que el docente se sienta motivado a cursar programas formativos que le aporten herramientas para superar sus dificultades.

DGF2: Con relación a esto, yo pienso que la evaluación debe aplicárseles a todos los docentes, independientemente de su decreto; pero siempre considerando este carácter formativo y de mejoramiento.

DGF3: En definitiva este tema particular de los estatutos es bastante controversial. Yo considero que la evaluación no es mala, todo lo contrario, te permite ver con detalle aquellos aspectos que requieren mejoras dentro de tu práctica. Lo que pasa es que este enfoque formativo, en ocasiones se pierde y termina siendo una evaluación sancionatoria. Pero si se hace la evaluación con el fin de estimular el mejoramiento del docente, es una buena práctica.

DGF4: La evaluación debe funcionar como un espejo en el que el docente pueda mirar sus fallas y pueda trabajar en ellas a través de programas formativos.

Teniendo en cuenta estos posicionamientos, el docente del DGF1 reflexiona sobre las prácticas evaluativas al profesorado y plantea su inconformismo con esta forma de evaluación porque considera que este tipo de prácticas no develan la realidad de las prácticas pedagógicas de los maestros, sino que su propósito real está estrechamente relacionado con los planes presupuestales gubernamentales.

DGF1: La evaluación es necesaria, pero no desde el enfoque que se realiza en Colombia, es claro que antes que buscar un mejoramiento de las prácticas, las evaluaciones sirven para determinar quiénes pueden aumentar sus ingresos salariales, y obviamente eso está amarrado a los presupuestos que tenga el gobierno. Entonces, es claro que si hay un presupuesto limitado, todos los docentes no pueden ascender y esos son los principios que condicionan la evaluación en este país.

Este último planteamiento, concuerda con los postulados de Flórez (2020), quien expresa que la evaluación aplicada al magisterio colombiano “más que un ejercicio evaluativo que revele la realidad de los maestros en el país, pareciera que todo se reduce a una cuestión económica, de presupuesto nacional” (p. 83), por lo que en vez de generar espacios reflexivos y formativos que conduzcan al mejoramiento de la educación genera una concurrencia de conflictos entre el magisterio y el Estado, debido a los desacuerdos en los enfoques y posicionamientos de orden político y pedagógico que se derivan de estos lineamientos gubernamentales.

Todos este análisis permite determinar que el monitoreo constante a la labor de los docentes es un elemento clave en las políticas educativas actuales colombianas, las cuales se rigen bajo lineamientos que proponen un modelo de componentes para el aseguramiento de la calidad de la docencia, en donde los ascensos y/o aumentos salariales no dependen exclusivamente del tiempo de servicio, sino que están directamente relacionados con los resultados de las evaluaciones al desempeño docente y la formación posgradual (UNESCO,

2013). Esto demuestra una visión de la evaluación desde un doble propósito: como oportunidad de mejoramiento de las prácticas de enseñanza de los docentes, al considerar un elemento necesario la formación en posgrados, y como una actividad sesgada a temas presupuestales de los gobiernos.

En consideración a todos los aspectos analizados desde esta subcategoría, se determina la importancia de los procesos de formación inicial y avanzada de los docentes y el impacto que tienen en las prácticas de enseñanza de la escritura. Por ello, se resalta la necesidad de una revisión a dicha formación con el fin de que a través de estos programas educativos se pueda apuntar a las necesidades y requerimientos teóricos y didácticos del profesorado de Lengua Castellana y de los distintos contextos educativos, independientemente de su decreto de vinculación laboral.

4.3.1.3. Subcategoría: Formación en Servicio. Esta categoría precisa los procesos formativos de los docentes en servicio, que orientan el área de Lengua Castellana en el ciclo educativo de básica secundaria. Se consideran estos procesos debido a la importancia que tienen la formación continua y la actualización de saberes en las prácticas de enseñanza y su impacto en la calidad educativa.

La formación en servicio puede establecerse como un programa de capacitación continuo, alineado a las prácticas pedagógicas que los docentes llevan a cabo en las aulas de clases. Se configura como un proceso de aprendizaje de carácter permanente, encaminado al desarrollo profesional (Marcelo y Vaillant, 2017). Esta visión de formación docente, centrada en el desarrollo y crecimiento profesional, implica subsanar las deficiencias de este actor educativo respecto a su formación de pregrado (Vaillant, 2004), pues “ningún proceso de formación inicial por excelente que sea proporciona al docente las competencias necesarias para una buena docencia” (Calvo, 2019, p.18), además, suscita el reconocimiento del docente

como un sujeto con saberes que se potencian a través de procesos formativos desde diversos contextos.

En cuanto a la formación en servicio, se destaca que únicamente los docentes D3 y D4, pertenecientes al estatuto 1278, hacen referencia al proceso de actualización de conocimientos, el cual consideran como un elemento importante de mejoramiento y transformación de la práctica educativa. En sus discursos resaltan su capacidad de regular un proceso continuo de autoaprendizaje para potenciar los procesos de enseñanza y aprendizaje. Por tanto, puede afirmarse que estos docentes conciben su formación continua como un proceso intencionado y sistemático que impacta positivamente su profesionalización y que favorece sus procesos evaluativos, asociados a la permanencia y condiciones laborales de la carrera docente.

A partir de estos planteamientos, los integrantes del grupo focal resaltan la importancia de que los docentes se encuentren en constante actualización de los conocimientos disciplinares y didácticos del área que enseñan y agregan que este proceso debe tomar en consideración la lectura y el análisis de las investigaciones recientes y las orientaciones teóricas de expertos en temas relacionados con las competencias y habilidades que se enseñan en la asignatura de Lengua Castellana.

DGF1: Un maestro nunca puede dejar de aprender, es importante la actualización de conocimientos. Los maestros debemos estar leyendo y analizando las investigaciones recientes sobre los temas concernientes al área, para implementar aquellos que sean favorables en nuestros contextos.

DGF2: El conocimiento no es estático, el conocimiento evoluciona a través de los procesos e investigaciones científicas que se realizan, entonces los docentes no nos podemos quedar únicamente con eso que nos enseñaron en la universidad, debemos actualizarnos constantemente para mejorar nuestras prácticas de enseñanza de lectura y escritura.

Sin duda alguna, el discurso docente devela que la formación en servicio es un tema que demanda atención dentro de las políticas educativas de formación del profesorado, ya que los avances significativos que ha tenido la investigación educativa en las últimas décadas requieren análisis y apropiación. Por todo ello, la formación de los docentes de Lengua Castellana precisa disponer de conocimientos teóricos y didácticos actualizados, a partir de las evidencias contribuidas por la investigación científica; de manera que el profesorado se encuentre preparado para planificar y ejecutar la práctica de enseñanza de la composición escrita (Constanza, 2019), tomando en consideración la afluencia de factores de distinta complejidad que intervienen en este proceso y los retos que impone la sociedad globalizada que impera en la actualidad.

Estos hallazgos concuerdan con los aportes de Ripoll Rivaldo (2021) sobre el anhelo que caracteriza a los maestros por aprender de manera permanente y reflexionar en torno a la finalidad de dicho aprendizaje y su relevancia e implementación en los ambientes educativos donde interactúan. Esta cualidad del docente le permite conceptualizar la formación en servicio no como una obligación sino como una oportunidad de renovar, reestructurar y resignificar sus saberes y potenciar sus habilidades y actitudes, de manera constante, para responder, pertinentemente, a los retos educativos de esta sociedad.

No obstante, cabe resaltar que los docentes en su discurso no referencian experiencias de formación de programas de actualización de carácter formal, pues documentan sus procesos de actualización disciplinar de manera autónoma por medio de lecturas, lo que deja ver, la necesidad de implementar políticas de formación de docentes en servicio que impacten de manera directa el desempeño del docente dentro de su campo disciplinar y le permitan actualizar, renovar o movilizar los saberes aprendidos durante los procesos de formación inicial.

Respecto a este hallazgo, el educador del grupo focal DGF4 expresa que, en su mayoría, los programas de formación ofertados no son contextualizados a las áreas del conocimiento, sino que giran en torno a problemas generalizados de la educación.

DGF4: Gran parte de los programas de formación que se ofrecen a los docentes que ya hacen parte del magisterio se centran temas genéricos de la educación, en problemáticas que se supone que tienen todos los maestros, cuando en realidad urge una formación contextualizada y basada en las necesidades de las comunidades donde el docente realiza su práctica y en las competencias específicas de cada área del plan de estudio.

En esta misma línea de discusión, el docente DGF1 apunta que en el campo del Lenguaje, los docentes reciben formación con referencia a los lineamientos curriculares del área, pero pocas veces se les brinda una actualización de los componentes teóricos o didácticos que les faciliten una reconfiguración de sus prácticas educativas. Asimismo, critica que estos programas no llegan a todos los maestros e instituciones educativas, por lo que sugiere una mayor cobertura educativa.

DGF1: Yo he asistido a capacitaciones específicas para docentes de Lengua Castellana, generalmente asiste un representante del área, no van todos los maestros. Básicamente, nos hablan de los estándares, de los DBA, de las mallas. De eso se trata, pero nunca he ido a una que trate sobre las últimas tendencias o teorías sobre la enseñanza de la lectura o de la escritura.

Estos hallazgos revelan la necesidad de abordar la educación continua desde un enfoque de formación situada, tal como lo plantean los lineamientos de formación docente emitidos por el MEN (2013), para los docentes de ambos estatutos en Colombia, que permita recuperar los saberes que los maestros han cimentado a lo largo de su carrera profesional, al igual que reconocer, a partir de sus experiencias, los conflictos de los contextos donde ejercen su labor para contribuir al logro de mejores resultados educativos, desde la apropiación y actualización

de los conocimientos y la didáctica específica del área. Por lo tanto, desde las autoridades educativas locales, encargadas de los programas de formación en servicio de las entidades de educación certificadas en el país, se debe asumir la tarea de diseñar y poner en marcha políticas educativas que involucren la participación activa del maestro y que apunten hacia su mejoramiento continuo como profesional, ya que, en última instancia, es el encargado del proceso formativo y su labor repercute en la calidad de la educación.

4.3.1.4. Subcategoría: Experiencia Docente. Esta subcategoría hace referencia al significado que los docentes le asignan a su experiencia y el papel que esta adquiere dentro de la práctica educativa de la enseñanza de la escritura. Se considera esta subcategoría debido a que la experiencia docente constituye una base fundamental que permite la orientación del currículo, desde un marco de principios y herramientas que cada maestro va formando a partir del aprendizaje diario y la reflexión.

La experiencia docente es aquella que un profesional de la educación adquiere en el ejercicio de sus actividades pedagógicas. Esta constituye el saber pedagógico sobre la realidad, de tal forma que se construye desde las vivencias y los significados que cada uno tiene sobre su entorno educativo y en concordancia con los juicios empíricos y las categorías de valoraciones que condicionan su identidad y profesionalización (Fontanilla, 2021). La experiencia toma como base la reflexión y se establece como un punto focal del proceso formativo que puede forjar una transformación en el pensar y proceder del maestro hacia a la superación de conflictos en el proceso de enseñanza y el mejoramiento de la calidad de la educación.

El discurso analizado devela que los docentes entrevistados tienen entre 12 y 25 años desempeñándose en el cargo de docentes de Lengua Castellana, en el nivel de básica secundaria, por lo que consideran relevante la experiencia adquirida a lo largo de su praxis y la validan como una forma de enseñanza efectiva para alcanzar los logros propuestos. Desde esta

perspectiva, los docentes relatan sus vivencias y recalcan con insistencia que la experiencia profesional adquirida guía su actuar como orientadores del proceso educativo y les permite resolver los problemas o retos que surgen en el aula de clases, por tanto, sus prácticas de enseñanza se van nutriendo y reestructurando a partir de dichas experiencias.

Respecto a estos resultados, los participantes del grupo focal DGF2 y DGF3 expresan estar de acuerdo con que la experiencia define la identidad docente y determina la forma en que este lleva a cabo sus prácticas de enseñanza. Por ello, también la definen como un factor clave para la toma de decisiones y como método de validación de prácticas de enseñanza.

DGF2: La experiencia te brinda grandes aprendizajes, por eso es tan valiosa para nosotros los docentes, porque nos permite reflexionar sobre nuestras prácticas y realizar los ajustes pertinentes.

DGF3: La experiencia es algo que no se puede improvisar, es una forma de aprendizaje que te permite tomar decisiones más acertadas, a partir de momentos, de vivencias que ya pasaron y te va indicando qué prácticas son válidas y cuáles no dan los resultados esperados.

Estos hallazgos concuerdan con los señalamientos de Fingermann (2012), quien expresa que la experiencia adquirida con el paso de los años es positiva y favorecedora cuando el maestro la usa para autoevaluarse y a partir de esa valoración mejorar su práctica pedagógica y su identidad profesional, lo que ratifica la importancia de los procesos autoevaluativos y la reflexión docente como motor que impulsa cambios significativos en las prácticas de enseñanza, por medio de la reconfiguración de esquemas mentales y la movilización de creencias arraigadas a la praxis educativa que no permiten aprovechar al máximo el potencial de los estudiantes.

En este sentido, los educadores poseen la facultad de acoplar sus formas de enseñanza a los requerimientos del contexto educativo donde interactúan, a través del uso consiente de

modelos de enseñanza que han incorporado a sus prácticas pedagógicas por medio de sus experiencias de vida, por tanto, puede decirse que aprenden, fundamentalmente, de su práctica diaria y de sus experiencias vividas (Latapi, 2003). Sin embargo, es importante destacar que si los conocimientos que los maestros tienen como fundamento para sus prácticas de enseñanza no tienen cimientos teóricos y didácticos consistentes y actualizados, podrían vincularse a las prácticas pedagógicas métodos tradicionales de enseñanza, aprendidos en sus etapas de estudiantes, lo que conlleva a la promoción de prácticas reproductivas de enseñanza (Giroux, 2014), que excluyen las novedades investigativas más recientes e impiden la innovación y la optimización de la calidad educativa.

Desde esta perspectiva, la investigación de Galán Gómez et al. (2020) realiza un aporte similar al de esta investigación al plantear que “muchas de las prácticas docentes suelen estar influenciadas por las experiencias de enseñanza y aprendizaje de los maestros y no por su formación profesional y el nivel de capacitación y actualización que reciben es muy poco” (p. 244). A partir de estos datos se reitera, la necesidad de ofertar programas de formación continua al profesorado, que le permitan actualizar sus conocimientos y confrontarlos con sus experiencias para mejorar su labor y la calidad de la educación.

Con relación a esta subcategoría es importante destacar que aunque los docentes consideran su experiencia como un componente crucial en la toma de decisiones de su práctica de enseñanza, estas experiencias no son sistematizadas, sino que se comparten de forma narrativa y anecdótica entre pares académicos. Esto se explica, según Latapi (2003), porque los procesos de aprendizaje de los profesores “nunca se dan en el aislamiento, sino se generan en la interacción con otros maestros” (p. 18). Así lo corroboran los participantes del grupo focal DFG1 y DGF3 cuando plantean la forma en la que ellos mismos comparten sus experiencias con los demás.

DGF1: Los maestros somos narradores por excelencia, siempre estamos contando historias, compartimos lo que hacemos en las clases, cómo interactuamos con nuestros alumnos, las experiencias que tenemos en el aula, lo que aprendemos de esas experiencias. Cuando uno sale de clases y le pasó algo impactante o motivante, lo primero que uno hace es compartirlo con los colegas y de esas experiencias se sacan aprendizajes.

DGF3: Los docentes formamos en nuestros entornos educativos como especie de unas comunidades de aprendizaje, no de manera formal, pero al contarle nuestras experiencias a los otros y que ellos cuentan las suyas se forma este tipo de comunidad, caracterizadas por el diálogo y el análisis de problemáticas comunes y también por el compromiso de todos en buscar una posible solución.

Este resultado apoya los de la investigación de Santamarina y Núñez (2021) que apunta que los docentes “prefieren renovarse a partir del ejercicio de la profesión y del intercambio cotidiano de experiencias con los compañeros antes que haciendo cursos, pues es lo práctico lo que más valoran” (p. 253). Por tanto, se resalta que los docentes eligen compartir sus experiencias educativas de manera informal y no mediante la escritura de artículos o libros, ni tampoco por medio de comunidades de aprendizaje como foros o grupos de estudio de carácter formal, lo cual es considerado por ellos mismos como un aspecto por mejorar y su causa, de acuerdo con el discurso del docente D1, se debe a que no acostumbran a realizar prácticas de escritura sobre su quehacer pedagógico.

Este último hallazgo devela debilidades en la formación docente con relación a la escritura de los registros de clases y procesos reflexivos y, por otra parte, contradicciones en la actuación docente, ya que enseña una práctica que él no aplica. De acuerdo con Vásquez (2014), esta problemática constituye un reto del sistema educativo actual que tendrá que solventarse a través de programas de formación.

(...) las generaciones venideras de maestros tendrán que asumir con más compromiso y asiduidad la producción escrita. No podrán seguir siendo replicantes de voces ajenas; por el contrario, tendrán que lanzarse a pronunciar su voz, su propio pensamiento. En algunos casos será mostrando lo que enseñan y, en otros, produciendo sus propios materiales ya sean escritos o con alguna mediación audiovisual. Considero que esta será otra aduana a la cual tendrán que someterse –como ya sucede en varias universidades– el nuevo grupo de educadores. Por eso, el acostumbrarse a presentar ponencias en eventos, el publicar avances o informes de investigación, o el organizar reflexivamente su experiencia en un libro, serán tareas habituales o constitutivas de la profesión docente. (p.11)

Todo esto permite determinar la urgencia de reformar los procesos formativos de los docentes, en sus distintos subsistemas, de tal manera que la formación que reciba el profesorado se fundamente en el desarrollo de competencias profesionales, pedagógicas y didácticas que propicien procesos transformadores en las instituciones educativas y espacios de reflexión que inspiren el mejoramiento de la educación y de la sociedad en general.

4.3.2. Segunda Categoría: Práctica de Enseñanza de la Escritura

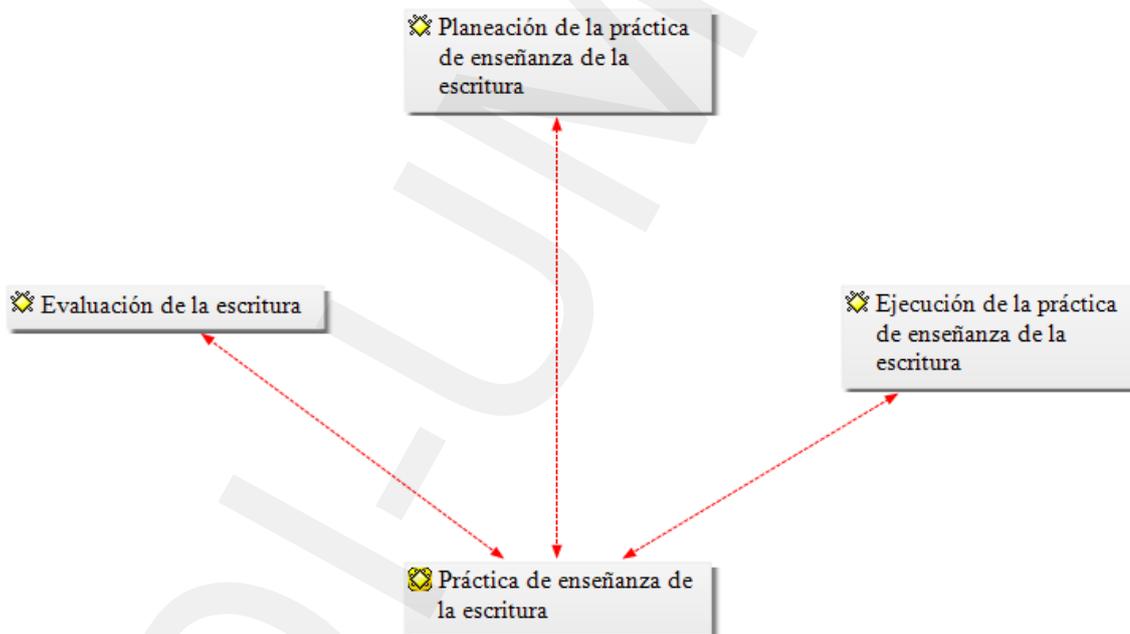
La práctica docente hace referencia a la actuación o acción que el profesor desarrolla en su quehacer educativo, fundamentalmente encaminada a la enseñanza y en función de determinados objetivos de formación y políticas educativas que inciden directamente sobre el aprendizaje de los educandos y la calidad educativa (García Cabrero et al., 2008). Esta práctica es de carácter social (Gimeno Sacristán, 2007), por lo que en ella confluyen determinadas intenciones conscientes, procesos reflexivos, aspiraciones, visiones de mundo y expectativas de los educadores (Vergara, 2016).

En función de lo planteado, esta categoría indaga el quehacer pedagógico de los docentes de Lengua Castellana para determinar las distintas acciones que se llevan a cabo

durante el proceso de enseñanza de la escritura en la básica secundaria, lo que permite dar respuesta al primer propósito específico de esta investigación, referido a caracterizar los recursos y estrategias discursivas que los docentes emplean para reflexionar sobre sus prácticas de enseñanza de la escritura. Esta praxis implica ejecutar acciones como comunicar, socializar experiencias, reflexionar desde la cotidianidad y evaluar los procesos, por eso, subyacen a este ejercicio las subcategorías: planeación, ejecución y evaluación.

Seguidamente, se presenta la red semántica de análisis hermenéutico identificada en esta categoría y se puntualiza el recorrido de cada una de las subcategorías halladas.

Figura 4. Red semántica de análisis hermenéutico de la segunda categoría: Práctica de la enseñanza de la escritura



4.3.2.1. Subcategoría: Planeación de la Práctica de Enseñanza de la Escritura. Esta subcategoría precisa la organización de todas las actividades, métodos y recursos que el docente selecciona para su práctica educativa, en función de los objetivos y metas propuestas, que permiten darle rigurosidad y coherencia a la tarea pedagógica. Se toma en consideración esta práctica porque constituye una guía de las acciones del docente y da cuenta de los significados que este actor educativo tiene sobre el proceso de enseñanza.

La planeación de la práctica de enseñanza detalla la secuencia de acciones que el profesorado realiza previo a su actuación pedagógica en el aula de clases; es una ruta por seguir, con la que se pretende que los estudiantes comprendan y produzcan conocimientos en un período de clase determinado (Brown, 2014). La planificación se configura como una herramienta de gestión para trabajar con perspectiva de futuro (Carriazo et al., 2020). Durante el proceso de preparación de la práctica educativa, los docentes seleccionan, diseñan y organizan estrategias para enseñar, contextualizar y darle aplicabilidad a los contenidos del área; además, plantean estrategias de evaluación que le facilitan retroalimentar el trabajo de los estudiantes y hacer seguimiento a los objetivos de aprendizaje y a sus propias prácticas, apoyándose en sus competencias curriculares, pedagógicas, didácticas y disciplinares, en los saberes previos de sus estudiantes y en la lectura del contexto escolar.

De acuerdo con lo expresado por la totalidad de los educadores entrevistados, la planeación de sus praxis educativas inicia con un proceso de reflexión, en el que analizan las competencias y habilidades de los estudiantes, a partir de la información obtenida en un diagnóstico inicial. Esta acción puede entenderse como una toma de consciencia (Freire, 2010) en la que se hace una lectura del contexto y la práctica educativa con la intención de comprender el fenómeno educativo de manera más acertada y metódica y estimular una nueva forma de actuar.

Con relación a lo anterior, el discurso de los docentes devela el paso a paso que emplean para identificar las fortalezas y debilidades de sus estudiantes en la competencia comunicativa, a partir de talleres de lectura y escritura. Al iniciar el año escolar, los docentes realizan pruebas de lectura en voz alta, comprensión lectora y composición escrita a los estudiantes, lo cual detalla atención a las necesidades y problemáticas disciplinares de cada estudiante. Este diagnóstico les brinda información de primera mano sobre los niveles de desarrollo de las

competencias comunicativas de sus educandos, referentes a aspectos como la gramática, la ortografía, la semántica y la pragmática.

A partir de esta información recolectada, los docentes analizan de manera crítica sus intervenciones pedagógicas con el fin de adecuar las estrategias de enseñanza en función de las deficiencias de su alumnado, lo cual resulta provechoso para el quehacer educativo, puesto que, según Oviedo (2014):

El aprendizaje en la práctica debe ser acompañado de un trabajo sistemático de reflexión, lectura e interpretación de la actividad, de diálogo con el colectivo docente y con la producción del campo pedagógico. De lo contrario, difícilmente puede movilizar, cambiar rutinas que están fuertemente arraigadas, y es probable que termine reforzando las prácticas existentes sin cuestionarlas. (p. 17)

Respecto a este aspecto de la práctica educativa, los docentes del grupo focal concuerdan con la importancia que adquiere la reflexión en la planeación de clases, ya que la consideran un punto neurálgico en el proceso de enseñanza de la escritura y un elemento que permite el desarrollo y fortalecimiento de la profesionalización docente.

DGF1: La reflexión es un ejercicio inherente a la práctica docente porque es la que nos permite evaluarnos y evaluar a los alumnos con el propósito de mejorar nuestro desempeño día a día.

DGF4: La reflexión es importante para crecer como profesional, para mejorar los procesos constantemente, para mejorar la calidad educativa.

Es relevante anotar que estos hallazgos van en congruencia con los lineamientos de la UNESCO (2022), los cuales resaltan la importancia de la reflexión y la toma de conciencia del docente sobre su práctica educativa para potenciar los objetivos, procesos y resultados de su labor. Igualmente, concuerdan con los postulados de Varela (2021), quien afirma que los docentes realizan procesos reflexivos de sus prácticas de enseñanza. Sin embargo, converge

con los planteamientos de Torres et al. (2020) sobre la ausencia o poca importancia que algunos docentes les dan a los procesos de reflexión del quehacer pedagógico con el fin de identificar las problemáticas de su contexto escolar e introducir cambios pertinentes en sus prácticas de enseñanza y el estudio de Gómez et al. (2020) que plantea poco interés de los maestros por conocer las necesidades e intereses de sus estudiantes con relación a la producción escrita.

Desde la perspectiva de esta investigación, la reflexión que realizan los educadores les permite obtener, de manera intencionada, información crucial para comprender la situación real de sus estudiantes e idear estrategias que permitan modificar, adaptar o renovar aspectos puntuales de su práctica de enseñanza (Hodgson, 2014; Imbernón, 2016), lo cual resulta enriquecedor al proceso educativo. En este sentido, la reflexión se configura como un acto en el que el maestro juzga su actuar pedagógico con la intención de optimizar su práctica (Torres et al., 2020) y se sitúa como el eje primordial en la transformación de la calidad educativa. Sin embargo, es importante anotar que los docentes entrevistados consideran como punto de partida para su reflexión los datos del diagnóstico inicial realizado a los estudiantes, por ello, los profesores del grupo focal DGF3 y DGF4 señalan que aunque es un aspecto positivo, la reflexión debe sustentarse en datos actuales y contextualizados.

DGF3: Este proceso de reflexión que hacen los docentes es fundamental, pero, además de implementarlo con el diagnóstico inicial de los estudiantes, deben nutrirlo con información actualizada; que sea información de cada período, por ejemplo, para que se puedan implementar de manera acertada y pertinente los procesos de mejoramiento.

DGF4: Lo ideal es que esta información que obtienen los docentes del diagnóstico inicial se siga nutriendo día a día, para ir evaluando la evolución de cada estudiante e ir haciendo las adecuaciones pertinentes al proceso de enseñanza.

Se resalta, entonces, la influencia significativa que ejerce la reflexión en el diario actuar del profesor y en la toma acertada de decisiones para conseguir cambios importantes en la

calidad educativa (Villalobos y De Cabrera, 2009). En consecuencia, esta debe sustentarse tanto en información de los estudiantes como de los procesos autoevaluativos de los docentes, puesto que esto permite una verdadera reconfiguración de las prácticas educativas.

La planeación de la práctica de enseñanza es, entonces, el hilo conductor de las múltiples estrategias y acciones que los docentes desarrollan en el aula de clases, lo cual requiere una mirada holística e integradora del currículo y del proyecto educativo institucional (Tapiero y García, 2008). Desde esta perspectiva, los criterios de planificación integran los elementos teóricos y didácticos de la disciplina que se enseña y las competencias pedagógicas que permiten organizar las prácticas de enseñanza, entre ellas, el dominio de los lineamientos del currículo nacional, definidos en las políticas educativas que sustentan las competencias, habilidades, saberes, actitudes y valores que los estudiantes requieren desarrollar para desempeñarse como ciudadanos del mundo. En consecuencia, el plan de aula debe ser el reflejo del horizonte institucional y los componentes pedagógicos y curriculares de orden superior, que son suministrados al profesorado por medio de directrices y lineamientos gubernamentales y configuran la ruta organizativa de los procesos educativos en aras de la calidad educativa.

El análisis del contenido de las entrevistas realizadas a los docentes evidencia que la planeación de clases la hacen mediante el diligenciamiento de un formato, en el que declaran los propósitos, momentos, metodologías, materiales, tiempos y evaluación que van a desarrollar durante su intervención pedagógica. Sin embargo, se destaca que los maestros no muestran interés en ejemplificar de manera detallada su proceso de preparación de las prácticas educativas. Según los datos de caracterización de los informantes de esta investigación, estos planes de clases son supervisados y evaluados por los directivos de las instituciones educativas donde laboran cada uno de ellos, por tanto son documentos de uso obligatorio. Así lo corroboran los docentes del grupo focal.

DGF1: La planeación de clases es muy importante para el ejercicio de la práctica docente y es en el plan de clases, en ese documento, que ciertamente es de uso obligatorio creo que en la mayoría de las instituciones, donde se ponen en juego los saberes y la experiencia del maestro en pro del desarrollo de habilidades en los estudiantes.

DGF2: El formato de plan de clases se maneja de manera institucionalizada, la mayoría de los colegios tienen su propio formato y los maestros lo diligencian. Esta práctica es evaluada por los directivos de las instituciones educativas, por ejemplo en mi colegio hay que enviar la planeación al inicio de cada período académico al coordinador.

A partir de estos hallazgos se determina como un aspecto positivo de las prácticas de enseñanza que los docentes planifican sus clases de manera sistemática y organizada a través de un formato de carácter institucional. Ahora bien, un análisis profundo sobre esta temática señala una discrepancia en la forma de planeación de clases entre los maestros entrevistados. Los docentes D2, D3 y D4 expresan que su planeación de la práctica de enseñanza integra las políticas educativas del área de Lenguaje y el horizonte institucional del contexto donde interactúan. En este sentido, referencian una articulación de los contenidos específicos del área con los Estándares básicos de competencias, los DBA y el modelo pedagógico del colegio. Es importante destacar que el docente D4 explica que su proceso de planeación parte de una planificación general de carácter institucional, que hace con sus colegas de área, al cual denominan plan de área y en el que articulan las competencias y los referentes de calidad del área de Lengua Castellana, al igual que el modelo pedagógico institucional. Esta acción la realizan al inicio del año escolar, determinando los contenidos de cada grado y período académico. Este documento sirve de guía para nutrir los planes individuales de clases, aspecto que coincide con la investigación de Loaiza y Uribe (2016), quienes documentan la articulación existente entre los planes de clases y los planes de área.

Por su parte, el docente D1 reconoce que en su formato de plan de clases referencia algunos lineamientos del área, no obstante, registra diferencias entre lo escrito y sus prácticas de aula, puesto que considera los referentes de calidad políticas impuestas por los gobernantes, que no atienden las realidades y necesidades de los contextos educativos. Desde esa observación se establece un vínculo con la investigación de Varela (2021), quien plantea un vacío en la planeación de las prácticas de enseñanza de la escritura, debido a que lo plasmado en estas planeaciones se distancia de lo que realmente ocurre en el aula.

En consideración a lo anterior, los docentes del grupo focal DGF3 y DGF4 se identifican con el tipo de planeación que integra las orientaciones curriculares a sus clases. De igual manera, cuestionan el proceder del docente D1 y enfatizan sobre la importancia de ser coherentes entre lo que se planea y lo que se hace en la práctica.

DGF3: Las prácticas docentes deben ser congruentes con las planeaciones que se hacen y estas últimas deben reflejar los lineamientos curriculares de área. No comparto la posición de este docente que plantea un desfase entre su planeación y lo que hace en el aula.

DGF4: Los docentes debemos ser coherentes en nuestro discurso y nuestro actuar, puesto que hace parte de la ética profesional, por ello me identifico con el primer grupo de maestros que en sus planeaciones muestran esa coherencia y tiene en cuenta los referentes curriculares del área.

Este posicionamiento de los maestros revela un compromiso con su labor educativa, pues no se determina la planificación como un trámite netamente administrativo que el maestro está obligado a cumplir, sino que reconoce su importancia como proceso y herramienta que posibilita la valoración, retroalimentación y reflexión de las prácticas de enseñanza desde la toma adecuada y pertinente de decisiones. En concordancia con lo dicho, la planificación para el profesorado de Lengua Castellana tiene una connotación positiva como proceso organizador

que permite el logro de los objetivos propuestos y el mejoramiento continuo de las prácticas educativas.

Por último dentro de esta categoría, se resalta una disonancia en el discurso de los docentes, relacionada con la importancia que le asignan a la producción textual dentro del desarrollo del plan de estudio del área de Lengua Castellana. Al respecto, los docentes afirman darle una importancia similar a la que le asignan a la comprensión lectora, sin embargo, en su mismo discurso consideran la comprensión lectora un elemento de más relevancia dentro de la práctica educativa y, a través de ejemplos que hacen de sus planeaciones, declaran asignar actividades de producción textual que hacen parte de secuencias didácticas de interpretación de textos.

Acerca de estos resultados, los participantes del grupo focal DGF1 y DGF4 resaltan la importancia de trabajar las habilidades de lectura y escritura mancomunadamente, pero hacen énfasis en que a la escritura debe otorgársele el valor que le corresponde dentro de las prácticas de enseñanza de la Lengua Castellana, pues es una de las habilidades básicas que los estudiantes de hoy día deben desarrollar para desenvolverse dentro de la sociedad letrada y académica.

DGF1: Considero que estos resultados muestran una de las falencias de las prácticas de enseñanza del área de Lengua Castellana y es que se les dedica poco tiempo a las actividades de escritura, cuando son estas actividades las que más requieren orientación y retroalimentación por parte de los docentes a sus alumnos, debido a la misma complejidad del acto escritural. Entonces esto es un aspecto que debe mejorarse para mejorar así los desempeños de los estudiantes.

DGF4: Resalto el hecho de que se trabajen en conjunto estas dos habilidades, porque considero que son complementarias, pero debe dársele la importancia que la escritura requiere dentro del currículo, dentro de ese plan de estudio, puesto que las exigencias de la educación en la actualidad requieren ciudadanos competentes en lectura y

escritura. Entonces es importante enseñar a escribir con la misma intensidad con que se enseña a leer.

En congruencia con lo anterior, se puede determinar que la práctica de enseñanza de los docentes de Lengua Castellana, por una parte, integra procesos de lectura y escritura de forma articulada, lo cual, según Parodi (2003), constituye una forma de instrucción histórica de dichos procesos. Por otra parte, establece una subordinación de la escritura dentro del desarrollo del plan de área, puesto que los docentes expresan no realizar actividades estructuradas desde lo disciplinario y lo didáctico para la escritura, sino que las acciones que involucran producción escrita constituyen una pequeña parte de tareas que, principalmente, fueron planeadas desde la comprensión lectora. Por tanto, se puede afirmar que no se le da la importancia que esta habilidad requiere, ni siquiera desde la planeación misma de las clases.

Si bien, investigaciones sobre el tema se posicionan a favor las conexiones entre la lectura y la escritura en los procesos de enseñanza y aprendizaje escolares (Calkins, 1994; Kucer, 2005; Tsang, 1996) y otras sustentan que quien lee bien, escribe bien (Navarro Thames, 2007), Parodi (2003) plantea que esta perspectiva de enseñanza parte de un “supuesto teórico no explicitado de que la lectura ayuda al desarrollo de la escritura” (p. 121), por ello, puede caerse en la equivocación de abordarse como un relleno dentro de un programa lector. Desde esta perspectiva, resulta importante encontrar un equilibrio entre el desarrollo de estas dos habilidades en el desarrollo de los planes académicos (Calkins, 1994), de tal forma que aunque se desarrollen con un enfoque de interconectividad, a ambas habilidades se les dedique el tiempo, las estrategias, las metodologías y los recursos necesarios.

En consideración a estos planteamientos, resulta imperativo que los docentes reflexionen sobre la importancia que le asignan al desarrollo de la competencia comunicativa escritora dentro de la organización del plan de estudios del área de Lengua Castellana, puesto que aunque se parta de la convicción de que “el aprendizaje de la escritura va paralelo al

aprendizaje de la lectura y que una destreza puede ser usada para reforzar el aprendizaje de la otra” (Navarro Thames, 2007), se requiere un conocimiento específico para leer y otro escribir, además del afianzamiento con actividades que apunten específicamente a cada habilidad (Brown, 1994). Por tanto es indispensable orientar a los maestros sobre esta temática a través de programas formativos que le permitan encontrar un equilibrio en la enseñanza de estas dos habilidades de tal manera que una no limite el desarrollo de la otra, sino que por el contrario, se potencien mutuamente.

4.3.2.2. Subcategoría: Ejecución de la Práctica de Enseñanza de la Escritura. La ejecución de la práctica de enseñanza de la escritura detalla los procedimientos, orientaciones y recursos que los docentes dicen emplear, intencionadamente, cuando orientan los procesos de escritura en su estudiantado. La práctica docente se concibe como la acción que se desarrolla en el aula de clases con el objetivo de enseñar (Ibáñez, 2019) la cual constituye, en sí misma, una práctica social (Gimeno Sacristán, 2007), determinada por un contexto histórico y por principios cambiantes (Bourdieu, 2011).

Se considera esta subcategoría porque se concibe que la práctica del maestro es más que un hacer (Tallaferro, 2006); esta integra los procesos formativos, visiones de mundo, costumbres y experiencias vividas por los profesores, los cuales forjaron su carácter y profesionalismo, así como los aspectos políticos e institucionales que regulan los procesos educativos. De esta manera, en la práctica docente convergen múltiples factores de orden individual, social e institucional (Fierro et al., 2008). Ello significa que las representaciones discursivas del profesorado de Lengua Castellana sobre sus prácticas de enseñanza de la escritura develan un sistema de ideas y conocimientos, fundamentales para determinar cómo enseña el docente, por qué enseña de esa manera y por qué escoge ciertos modelos, enfoques o teorías para orientar sus clases.

Dentro de esta subcategoría, el discurso docente da cuenta de rol desempeñado frente al proceso de enseñanza, los géneros discursivos predominantes en el aula de clases, las orientaciones dadas a los estudiantes en el momento de la composición escrita y las estrategias didácticas y metodológicas empleadas en la práctica de enseñanza de la escritura. Los maestros develan estos elementos de su práctica educativa por medio de relatos, ejemplos y anécdotas, lo cual es una característica fundamental del profesor, quien utiliza los relatos para contar lo que sabe y lo que vivencia en el contexto educativo (Gudmundsdottir, 1998).

Con relación a su rol como actor del proceso educativo, los profesores se consideran guías y mediadores del proceso de enseñanza. Se describen a sí mismos como acompañantes de los estudiantes con el propósito de propiciar el desarrollo de conocimientos. Desde esta representación, los discursos de los docentes entrevistados destacan que en el desarrollo de su práctica pedagógica emplean como estrategia de enseñanza de la escritura llevar al aula de clases sus propias producciones textuales con el fin de mostrarse como ejemplo ante sus estudiantes y motivarlos a generar sus propios textos, por consiguiente, su rol no se limita a transmitir información, sino que se perfila como un generador de conocimiento (Kostiainen et al., 2018).

Estos resultados validan los planteamientos de Arellano García (2019), quien destaca que:

La práctica del maestro como lector y escritor es de gran importancia para guiar el trabajo pedagógico como enseñante de lectura y escritura. Tal vez, esta cualidad es un indicador importante que influye de manera decisiva en el aprendizaje de los niños en relación con la adquisición y desarrollo de la lengua escrita. (p. 27)

Esto significa que un maestro con cualidades lectoras y escritoras influye positivamente en la formación de competencias comunicativas de sus estudiantes, puesto que compartir sus experiencias de lectura y escritura permite darles sentido a las actividades que implementa en

el aula, además, le ayuda a los estudiantes a ampliar su visión del mundo y sus formas de estructurar el pensamiento y a reconstruir sus propios esquemas de producción textual.

Con respecto a estos hallazgos, los docentes del grupo focal DGF1 y DGF3 manifiestan estar de acuerdo con el rol desempeñado por los docentes y destacan la relevancia de que los docentes sean guías en el proceso de enseñanza y aprendizaje a través de presentar textos modelos hechos por ellos mismos. No obstante, también advierten que la práctica de enseñanza de la escritura, al ser una práctica de carácter social, debe estimular y permitir distintas formas de construir saberes a través de la composición escrita, por tanto, el maestro debe cuidar que sus orientaciones no obstruyan estas formas diferentes de estructurar el pensamiento.

DGF1: El rol de nosotros como maestros es fundamental, el maestro debe orientar y acompañar al estudiante durante su aprendizaje. Los maestros sabemos reconocer las necesidades de nuestros estudiantes y los guiamos hacia la construcción de los conocimientos y la superación de dificultades. Somos un modelo por seguir, entonces me parece bastante interesante esta estrategia empleada por los docentes.

DGF3: También considero que el rol del docente en los procesos de producción textual es de guía, pero no hay que pensar que lo que nosotros hacemos y mostramos es lo único bueno o es la única forma de hacerlo porque el maestro no es el dueño del conocimiento absoluto, lo que hacemos es orientar a nuestros alumnos en la construcción de sus propios saberes, siempre a partir de sus experiencias, eso no hay que olvidarlo, sobre todo en la enseñanza de la escritura. Debemos permitirles a los estudiantes que innoven, que propongan y sustenten sus ideas, sus formas de hacer las cosas, que también son válidas.

En este sentido, la enseñanza como experiencia educativa requiere de parte del educador respeto por la autonomía, la dignidad y la identidad del educando (Freire, 2006). Por tanto, el maestro guía es aquel que orienta a los alumnos en la realización de su trabajo y los

capacita para que aprendan de manera autónoma (Reboul, 1999). En otras palabras, su función es guiar al alumno hacia la construcción y socialización de saberes con criterios de responsabilidad y toma de decisiones (Gadamer, 2000).

Entonces, se consolida la importancia del docente como productor de textos escritos para influir de manera positiva los resultados de su práctica de enseñanza de la escritura. Este hallazgo se distancia de estudios como los de Rotstein y BOLLASINA (2010), quienes evidencian limitaciones de los docentes, relacionadas con su propia producción textual, y TOVAR (2009), quien plantea que los docentes no consideran su propia práctica escritora como parte del currículo, ni las incluyen dentro de sus prácticas de enseñanza de la escritura.

A partir de estas consideraciones se evidencia un aporte positivo de los docentes de Lengua Castellana, entrevistados en esta investigación, a los procesos de enseñanza de la escritura, puesto que mostrarse ante sus estudiantes como sujetos productores de conocimientos permite la construcción de un nuevo rol docente hacia prácticas educativas renovadoras, donde se abandona el rol tradicionalista como transmisor de información, predominante en la enseñanza de la escritura, tal como lo señalan las investigaciones de CUBILLOS (2022), ESPINOSA (2018), GÓMEZ et al. (2020), REYES (2018) y VARELA (2021).

Este análisis conlleva a formular la necesidad de implementar programas de formación para los docentes en servicio que potencien sus capacidades de composición escrita y les brinden espacios de publicación para compartir sus experiencias pedagógicas desde diferentes géneros discursivos, así el desarrollo y afianzamiento de las competencias escritoras del docente constituirá un componente esencial para lograr cambios significativos en los aprendizajes de los estudiantes.

Referente a los géneros discursivos empleados en la enseñanza de la escritura en las aulas de clases de básica secundaria, los profesores entrevistados relataron sus experiencias pedagógicas donde implementan actividades, mayoritariamente, de escritura de textos

narrativos y en menor proporción actividades con otros géneros como la descripción, la lírica y la argumentación. En el momento de desarrollar actividades de escritura, los docentes recomiendan a los estudiantes escribir sobre ellos mismos o sobre sus experiencias cotidianas y familiares a través de narraciones, caracterizadas por emplear un lenguaje cotidiano. En consecuencia, se puede afirmar que en las prácticas de enseñanza de la escritura predomina el texto narrativo. Así lo confirman los docentes participantes del grupo focal:

DGF2: Ciertamente las prácticas de enseñanza de la escritura y del área de Lenguaje, en general, profundizan el género narrativo y esto, básicamente, se debe a que el ser humano es un narrador de historias por naturaleza, entonces lo que hacemos los docentes es partir de esa fortaleza para que nuestros estudiantes escriban. Pero no hay que olvidar las otras tipologías textuales, hay que trabajarlas también.

DGF3: Estos hallazgos pueden explicarse desde la relación que establecen los maestros entre la enseñanza de la escritura y la literatura, ya que aprovechamos la lectura que los estudiantes hacen de las obras literarias y los ponemos a escribir sobre esto. Es una estrategia que da resultados. Sin embargo, también resalto que no se pueden dejar de lado los demás géneros discursivos, es importante que los jóvenes se instruyan y reconozcan las características de todos los géneros textuales.

Estos planteamientos concuerdan con el estudio de Varela (2021), el cual concluye que las prácticas de enseñanza de la escritura se caracterizan por el empleo habitual de textos narrativos cortos, específicamente cuentos o fábulas, lo cual deja constancia de la poca utilización que se hace de los distintos géneros discursivos y tipologías textuales, de las cuales se pueden valer los docentes para desarrollar competencias escritoras en los estudiantes.

Estos resultados permiten suponer que el profesorado requiere profundizar sus conocimientos sobre los géneros discursivos y sus caracterizaciones, de tal manera que los pueda insertar de manera pertinente en sus prácticas de enseñanza (Hernández Navarro y

Castelló, 2014). Esta situación demanda formación y reitera, una vez más, la importancia de diseñar programas de actualización docente que le permitan a estos actores educativos ampliar sus conocimientos y potenciar sus habilidades como escritores para llevar al aula de clases prácticas pedagógicas innovadoras y funcionales que les faciliten a los estudiantes desenvolverse de manera eficaz en la sociedad actual.

Otro aspecto de importante consideración está relacionado con la forma cómo los docentes orientan a sus estudiantes en la construcción de textos escritos. Es importante resaltar que se plantean estrategias de enseñanzas que se enfocan en la generación de ideas, por medio de preguntas y la redacción de textos cortos y sencillos en su vocabulario y estructura. A partir de estas estrategias, se visualizan dos formas de trabajo, por un lado, se promueve una escritura oracional y, por el otro, una escritura por etapas.

Los educadores D1 y D2 orientan la producción textual a partir de la escritura de oraciones pequeñas, que luego se unirán a otras oraciones por medio de elementos cohesivos como los signos de puntuación y los conectores, lo cual evidencia una escritura oracional. De acuerdo con Cassany (1990), este tipo de escritura se basa en un enfoque gramatical, en el cual aprender a escribir implica el dominio de la gramática de la lengua a nivel sintáctico, ortográfico y de vocabulario. Desde esta perspectiva, se centra la enseñanza en la construcción de oraciones con nivel de concordancia y de ortografía adecuado, pues el objetivo es que el estudiante aprenda a escribir gramaticalmente bien.

Respecto a este hallazgo los docentes del grupo focal DGF1, DGF2 y DGF3 manifiestan que este enfoque tradicional está muy arraigado a las prácticas de enseñanza de los maestros y que, por ello, son necesarios procesos formativos que le ayuden al maestro a reflexionar sobre su accionar y a mejorarlo continuamente.

DGF1: Considero que este hallazgo es importante y reafirma lo que el Ministerio de Educación ha venido diciendo en las últimas décadas, que las prácticas deben

reestructurarse porque, tal vez, estos maestros consideren estas prácticas acertadas y que sus estudiantes aprenden a escribir correctamente, entre comillas, pero lo cierto es que el modo en que se enseña determina el uso que ese muchacho le da al conocimiento. Porque puede que en el colegio escriban lo que tú solicites como maestro, la pregunta es si la forma como enseñas le permite al estudiante contextualizar ese conocimiento. Entonces hay una necesidad de actualización por parte de los profesores hacia formas de enseñanza más contextualizadas.

DGF2: Indiscutiblemente las prácticas de enseñanza de la escritura deben renovarse y actualizarse. Los docentes no podemos seguir reproduciendo patrones y enseñanzas tradicionales, no podemos seguir enseñando como nos enseñaron a nosotros porque los tiempos de ahora son muy distintos y nuestros estudiantes requieren habilidades y competencias que en nuestros tiempos no se requerían.

DGF3: Yo creo que todo maestro considera que la forma en la que enseña está bien, pero como profesionales no podemos cerrarnos, sino que hay que mejorar cada día, evaluarnos e identificar nuestras dificultades para mejorar. Quizá estos maestros no consideren que su enseñanza es tradicional, de ahí la importancia de la evaluación y de la reflexión en los procesos educativos.

Este análisis determina que las prácticas de enseñanza de la escritura de estos dos docentes responden a un enfoque tradicional, hallazgo que coincide con las investigaciones de Bohórquez (2016), Duque y Ramírez (2014), Loaiza Zuluaga et al. (2012) y Reyes (2018), las cuales sostienen que la escritura se enseña en el contexto escolar desde un enfoque gramatical y mecanizado, en donde el objetivo educativo es que el estudiante produzca textos sencillos que cumplan las normativas ortográficas y gramaticales, lo cual deja de lado el aspecto social y cultural de la escritura.

Este hallazgo permite señalar la necesidad de un programa formativo para los docentes en servicio que les permita actualizar sus conocimientos sobre los enfoques de enseñanza de la escritura, de tal manera que puedan incorporar a las prácticas de enseñanza modelos que valoren, además de los aspectos gramaticales y ortográficos de la escritura, su función epistémica y como práctica social. Con esto no se pretende que el maestro deje de enseñar el uso correcto de la lengua escrita, sino que se fomente la incorporación de situaciones comunicativas y propósitos específicos y contextualizados a su quehacer pedagógico.

Por su parte, los docentes D2 y D4 desarrollan actividades de producción textual en sus clases siguiendo las etapas de planeación, redacción, reescritura y retroalimentación de la composición textual, al igual que estrategias como el planteamiento de situaciones comunicativas concretas, análisis del lenguaje empleado en la escritura, autoevaluación, coevaluación, heteroevaluación y la exposición oral como herramienta de socialización de los textos escritos. Además, el docente D4 implica otra visión de la composición escrita en la que orienta a sus estudiantes a escribir a partir de la elaboración de un plan textual en el que inicialmente planifican la estructura del texto que guiará su producción. De esta manera, los docentes identifican la orientación de su práctica de enseñanza de la escritura desde un enfoque comunicativo.

En este sentido, se evidencia una práctica de enseñanza de la escritura más cercana al enfoque semántico comunicativo, propuesto por el MEN (1998) en los Lineamientos curriculares de Lenguaje, pues no se considera la escritura exclusivamente desde sus aspectos formales, sino que se avanza hacia una comprensión de la significación del texto, pues se realiza a partir de un contexto comunicativo y con un propósito, lenguaje e interlocutor específico.

Sobre lo anterior, los docentes DGF2, DGF3 y DGF4 señalan estas prácticas docentes como avances significativos de la enseñanza de la escritura, los cuales a largo plazo van a surtir efectos positivos en los desempeños de los estudiantes.

DGF2: Resulta positivo que no se documenten únicamente las prácticas de enseñanza tradicionales, puesto que hay muchos maestros que enseñamos bajo otros lineamientos, que se encaminan a la formación de ciudadanos competentes desde el desarrollo de habilidades y competencias y no simplemente desde la enseñanza de lo normativo.

DGF3: Es una mirada diferente al modo de enseñanza tradicional. Considero que desde esta forma de enseñanza se pueden lograr mejores resultados en la enseñanza de la escritura.

DGF4: Es un avance significativo. Si estos maestros siguen actualizándose en estas formas de enseñanza más centradas en la escritura como una práctica comunicativa contextualizada, se verán mejoras en los desempeños de los estudiantes de las próximas generaciones.

A partir de estos aportes es posible identificar la afinidad de los docentes del grupo focal por aquellas prácticas que se apartan de la reproducción de contenidos y la enseñanza de normas gramaticales y ortográficas. En sus intervenciones se evidencia una mirada positiva hacia el progreso de las prácticas de enseñanza y una perspectiva esperanzadora de que los desempeños de los estudiantes pueden mejorar. Por ello, resulta importante seguir profundizando en esta temática a través de procesos investigativos que propicien la reflexión y permitan la movilización de prácticas tradicionales arraigadas a los sistemas educativos, pues no se encontraron antecedentes investigativos que coincidan con estos hallazgos.

Dentro del análisis de las representaciones discursivas de los docentes sobre sus prácticas de enseñanza de la escritura se destaca que los docentes no referencian de manera detallada el uso de recursos o materiales que apoyen su proceso pedagógico y que aporten al

desarrollo de competencias en los estudiantes. La única alusión al respecto, la realizan al comentar las motivaciones que emplean en sus clases durante la producción de textos, concernientes al uso de láminas o imágenes y recursos audiovisuales como videos y canciones.

Al respecto, los participantes del grupo focal DGF3 y DGF4 señalan este hallazgo una debilidad en las prácticas de enseñanza de la escritura y destacan la importancia de emplear las Tecnologías de la Comunicación y la Información (TIC) para el favorecimiento de las habilidades que deben desarrollar los estudiantes hoy día.

DGF3: Lo ideal sería que las prácticas de enseñanza de la escritura estuvieran apoyadas por una diversidad de recursos que facilitaran el desarrollo de competencias en los estudiantes. Entonces este resultado evidencia una debilidad en la enseñanza de la escritura.

DGF4: Los docentes de Lengua Castellana tenemos la tarea de integrar las TIC a nuestros procesos pedagógicos, porque esta sociedad del conocimiento y de las tecnologías en la que interactuamos requiere de nosotros competencias tecnológicas que nos permitan enseñar a través de las tecnologías, aprovechar sus ventajas en el aula de clases y no dejarlas a un lado como hacen muchos maestros o peor aún prohibirlas. Hay que integrarlas y mostrarle al estudiante cómo beneficiarse de ellas.

Estos resultados concuerdan con la investigación de Varela (2021) sobre la evidencia del desconocimiento o poca apropiación de los docentes con relación a la variedad de recursos que pueden emplearse en el aula de clases para enseñar la lengua escrita. Situación que devela un vacío en las prácticas de enseñanza de la escritura, sobre todo con aquellos recursos relacionados con las tecnologías que, como se infiere en el discurso de los docentes, las emplean exclusivamente como medio de reproducción.

A partir de estos planteamientos, se señala la importancia de las TIC como “herramientas tecnológicas cuya presencia en espacios en los que está inmerso el estudiante es

contundente” (Suárez Cárdenas et al., 2015, p. 3), puesto que, según Marqués (2006), su involucramiento en los procesos de enseñanza de la escritura, además de favorecer la planeación del texto escrito, facilita la interacción del alumnado desde situaciones comunicativas concretas y reales. Por consiguiente, es necesario propiciar espacios de formación docente en los que se promueva la integración de las tecnologías en el aula de clases con el propósito de responder con pertinencia a las exigencias de la sociedad actual (Becerra, 2006).

Otro aspecto relevante de la práctica pedagógica de la escritura es la estrecha relación que el docente establece en su discurso entre la lectura y la escritura. Los maestros plantean sus actividades de producción textual a partir de actividades de comprensión textual de textos narrativos y obras literarias, como especie de una pregunta agregada al final, la cual no permite darle a la escritura la importancia que merece dentro del currículo. Este aspecto de la ejecución de la práctica docente coincide con el papel que le asignan a la competencia comunicativa escritora dentro del desarrollo del plan de estudio del área de Lengua Castellana. Sobre este elemento analítico, los docentes del grupo focal DGF1 y DGF4 manifiestan:

DGF1: Este hallazgo es muy cierto, porque los docentes en su quehacer diario se enfocan en el desarrollo de actividades lectoras, las cuales se cree que aportan más elementos a los estudiantes para afrontar las pruebas Saber y su vida en general. Sin embargo, está demostrado que la escritura es una habilidad necesaria para que los estudiantes se desenvuelvan mejor dentro de la cultura académica y la sociedad en general. Aquel estudiante que desarrollo buenas habilidades escritoras tendrá mejores oportunidades y allí es a donde nuestro trabajo como docentes se debe dirigir.

DGF4: La integración que los docentes hacen de estas dos habilidades creo que es fundamental para el desarrollo de la competencia comunicativa, es algo bueno. Sin embargo, lo que hay que mejorar de esta práctica es el hecho de que las actividades de

escritura sean simplificadas y subyugadas a las de lectura. Debe establecerse un desarrollo adecuado para esta habilidad, entendiendo que es una competencia que lleva tiempo ejercitar en el aula de clases.

Esta situación se explica a partir de la creencia que tienen los docentes que al desarrollar habilidades de lectura en sus estudiantes, por ende, van a aprender a escribir. Al respecto, Parodi (2003) plantea que en las prácticas educativas existe una concepción de interconexión entre la lectura y la escritura, la cual se establece desde el diseño de actividades de carácter instruccional en las que se espera que dominio de una habilidad facilite el desarrollo de la otra. No obstante, el autor señala otras corrientes teóricas que explicitan las divergencias en el desarrollo de estas competencias, por lo que resulta que sus manejos en el aula de clases requieren distintos niveles de profundización.

En este sentido, el desarrollo de la competencia lectora no garantiza la formación escritural de los estudiantes (Calkins, 1994), por lo cual es necesario enfrentar al estudiante a prácticas de escritura de alto nivel, en las que pueda desarrollar sus habilidades comunicativas a partir de distintos géneros literarios y en una interacción social real, así que se requiere que el docente planifique y ejecute actividades de composición escrita en las que se dedique tiempo a la revisión y retroalimentación constante de los textos.

Ahora bien, es importante destacar que el proceso de enseñanza de la escritura en el ámbito escolar implica una serie de desafíos para los maestros y para el sistema educativo en general, pues escribir es una práctica social asociada a procesos culturales que van cambiando en sintonía con la sociedad y su cultura, además la escuela es el escenario donde confluyen diversos modelos de representación del mundo. Todo ello exige de los maestros saberes, enfoques teóricos, metodológicos y pedagógicos para afrontar dichos escenarios.

Uno de estos desafíos son las dificultades que presentan los estudiantes en las competencias de escritura. Los maestros plantean que los niveles de escritura de sus estudiantes

están por debajo del nivel académico en que se encuentran dentro del sistema escolar y que en una misma aula de clases se observa una desigualdad de grandes proporciones entre los estudiantes, por lo que deben adaptar las estrategias de enseñanza a los requerimientos de los más atrasados y el nivel alcanzado en el desarrollo de la clase es mínimo.

Respecto a estos planteamientos, los profesores del grupo focal DGF2 y DGF3 manifiestan que en sus aulas de clases se enfrentan al mismo desafío y que consideran este es un aspecto que urge mejorar desde las prácticas de enseñanza y desde la formulación de políticas educativas que ataquen esta problemática.

DGF2: Esa afirmación es muy cierta, en los salones de clases encontramos una variedad de dificultades en los estudiantes; ellos vienen con vacíos de otros grados, incluso de otros niveles educativos. Por ejemplo, encontramos estudiantes en grado sexto que no escriben de manera coherente ni un párrafo y entonces como docentes nos toca reestructurar nuestra programación y no avanzar hasta que estos estudiantes no tengan un nivel mínimo en la competencia escritora. Así como ese podría mencionar muchos casos más.

DGF3: En nuestras aulas evidenciamos estas problemáticas y definitivamente se convierten en desafíos en los que tú como maestro debes recurrir a tu ingenio, formación y vocación para adaptar las enseñanzas y atacar estos problemas. Pero es importante que desde el Ministerio de Educación se propongan también soluciones, porque aunque el docente puede transformar su entorno educativo y lograr buenos aprendizajes, se procura también que estos estudiantes cuenten con los recursos necesarios para lograrlo.

Estos hallazgos son congruentes con los resultados de pruebas de carácter estatal e internacional sobre la competencia escritora de los estudiantes de básica secundaria, los cuales en sus informes brindan datos e información relevante sobre las brechas formativas entre los diferentes grados y niveles educativos (ICFES, 2022). Por ejemplo, el estudio ERCE (2019),

en el contexto latinoamericano, señala dificultades de los estudiantes para incorporar características del género que emplean en la escritura, responder al propósito comunicativo, implementar indicadores de cohesión y emplear adecuadamente las normas ortográficas (UNESCO OREALC-LLECE, 2022). Por su parte, en el contexto colombiano, la prueba Saber (2021) señala dificultades en el desarrollo de la secuencia argumentativa, la adecuación del texto a una situación comunicativa particular y el manejo de reglas ortográficas. De acuerdo con estos informes, las brechas educativas “se reflejan en las diferencias entre los puntajes promedio de las regiones, entre establecimientos no oficiales y oficiales, entre los ubicados en zonas rurales y urbanas, así como entre hombres y mujeres, y entre estudiantes de diferentes niveles socioeconómicos, para las diferentes pruebas y grados”, lo cual confirma las declaraciones de los maestros sobre las brechas educativas presentes en el sistema escolar colombiano.

De igual forma, estos resultados coinciden con la investigación de Torres et al. (2020), quienes evidencian que en los contextos educativos “existe mucha memorización y menos reflexión, poca coherencia y cohesión en las tareas, falta de conocimiento en temas básicos, estudiantes con diferentes niveles académicos y grupos muy heterogéneos, así como la actitud de los estudiantes y su disponibilidad para aprender” (p. 10). Sin embargo, se distancia de este mismo estudio, ya que en él no se evidencian procesos reflexivos de los docentes con respecto a estas brechas educativas observadas, aspecto que en la presente investigación tiene una consideración especial por parte del profesorado.

Lo anterior, demuestra la importancia de la reflexión docente dentro de la ejecución de la práctica pedagógica para detectar fortalezas y debilidades del proceso de enseñanza y valorar el impacto de estos procesos en el desarrollo de competencias del estudiantado. El análisis de estas brechas educativas, antes mencionadas y discutidas por los docentes contribuyen a definir estrategias de enseñanza de acuerdo con los niveles de desempeño de los estudiantes. Sin

embargo, se resalta la importancia de que, también desde las políticas educativas, se oriente al cierre de estas brechas de aprendizaje del estudiantado, lo cual implica el reconocimiento y mejoramiento de sus condiciones educativas y sociales.

4.3.2.3. Subcategoría: Evaluación de la Escritura. Esta subcategoría expresa la forma en la que los docentes de Lengua Castellana de básica secundaria valoran la composición escrita de sus estudiantes. La evaluación constituye un principio fundamental de los procesos educativos que involucra la práctica docente, el aprendizaje del alumnado y los lineamientos de las autoridades educativas (Canales, 2007), por ello, dichos procesos implican un seguimiento al aprendizaje, en otros términos, recoger, analizar e identificar avances, así como el uso pedagógico de esa información en una doble dirección, para reorientar y diseñar estrategias de mejoramiento de las competencias comunicativas, orientadas desde las políticas educativas y para generar procesos reflexivos que conduzcan al perfeccionamiento de la propia práctica docente.

Se considera esta subcategoría debido a la importancia de conocer los procesos evaluativos, las estrategias de retroalimentación de las producciones escritas y los criterios y recursos empleados durante este momento para comprender en profundidad la práctica del docente y entender cómo evalúa acuerdo con el tipo de sujeto que quiere formar, pues la escritura no es simplemente un medio de comunicación, sino “una herramienta de aprendizaje o epistémica” (UNESCO, 2022, p. 5), que facilita la construcción de conocimientos y que tiene un gran impacto en el desarrollo social (Barton y Hamilton, 2000).

Referente a las prácticas evaluativas de la composición escrita de los estudiantes, los discursos de los docentes de Lengua Castellana develan dos vertientes conceptuales: una basada en la revisión de los contenidos del texto, desde sus aspectos gramaticales y ortográficos; y otra que vincula factores discursivos y textuales, desde el enfoque comunicativo semántico. En coherencia con estas perspectivas conceptuales, los profesores plantean los

criterios que emplean para evaluar los textos escolares y advertir los progresos de sus estudiantes en la adquisición y afianzamiento de competencias comunicativas escritoras.

Los discursos de los docentes D1 y D2 evidencian una idea de evaluación de la escritura centrada en las normas ortográficas y gramaticales, que da cuenta de las convenciones de legibilidad del texto escrito, tal como también lo expresaron en la subcategoría planeación de la práctica de enseñanza de la escritura. Estos profesores hacen alusión a la aplicación de estas normas como aspectos que permiten desarrollar el nivel máximo de competencias escritoras en los distintos grados del ciclo básica secundaria. Acerca de los criterios de evaluación empleados en la escritura, exponen, insistentemente, aspectos relacionados con el uso de comas y puntos, la concordancia entre género y número, el empleo de conectores y que el texto sea entendible en términos de caligrafía. Es importante resaltar que estos mismos aspectos son señalados por los docentes como criterios que les permiten advertir los avances o dificultades de sus estudiantes con relación a la competencia comunicativa escritora. No obstante, sus intervenciones discursivas sobre la evaluación no hacen referencia explícita o implícita al nivel textual, en términos de coherencia y concordancia, ni al nivel discursivo, en relación con la adecuación al propósito comunicativo y el género de la composición escrita.

Sobre este tipo de evaluación los participantes del grupo focal DGF1 y DGF2 resaltan las limitaciones de este enfoque evaluativo y expresan que la valoración del texto debe extenderse hacia otros aspectos relacionados con la significación.

DGF1: Esta perspectiva de evaluación de la escritura se observa mucho en las prácticas de enseñanza y obedece a modelos educativos tradicionales, en el que el docente, simplemente, subraya los errores en los textos de los estudiantes y a veces los pone a hacer plana de las equivocaciones, porque se cree que así los va a aprender a escribir bien, nada más alejado de la realidad, pues esta repetición de palabras no aporta significativamente al mejoramiento de la escritura.

DGF2: Tradicionalmente la escritura ha sido evaluada desde esta línea conceptual y aunque no está mal que se corrijan estos errores, la evaluación no debe contemplar únicamente estos aspectos, hay que mirar la escritura desde un enfoque global donde se tengan en cuenta otros aspectos como los propósitos comunicativos, el lenguaje empleado, el sentido, la coherencia, entre otros.

En concordancia con estos hallazgos, Díaz Barriga Arceo (2008) señala como una de las dificultades de la enseñanza de la escritura el énfasis que se hace sobre los aspectos gramaticales y estructurales, minimizando el desarrollo de aspectos comunicativos y funcionales del proceso de composición escrita. Asimismo, lo destaca la investigación de Cubillos (2022), quien sostiene que la consideración de evaluación de la escritura reducida a aspectos gráficos como la ortografía y la caligrafía es bastante común en el contexto escolar, al ser los elementos más visibles de un escrito.

A partir de estos planteamientos es posible identificar un enfoque tradicional de evaluación de la escritura, igual al que evidencian las investigaciones de Bohórquez (2016), Espinosa (2018), Iparraguirre y Sheuer (2016) y Reyes (2018). Este enfoque se cimienta en los aspectos formales del lenguaje y que deja de lado los elementos pragmáticos de la composición escrita, los cuales son de fundamental importancia si se quiere enseñar la escritura como una práctica social. Esto no significa que la ortografía y la gramática deban dejarse por fuera de la evaluación, lo que debe entenderse es que estos aspectos configuran uno de los tantos criterios que deben considerarse al evaluar la producción textual de los estudiantes.

Por su parte, los docentes D3 y D4 relatan que cuando orientan las prácticas de escritura parten de la socialización de una situación comunicativa particular que motiva a los estudiantes a realizar textos escritos para cumplir esa tarea. En este sentido, declaran emplear el enfoque comunicativo semántico en sus prácticas evaluativas de la escritura y privilegiar la producción de textos que respondan a situaciones comunicativas concretas, además de hacer énfasis en los

aspectos de coherencia, concordancia, cohesión textual, normas gramaticales y ortográficas como criterios de evaluación de la producción de textos en el aula de clases, que les facilitan identificar los progresos o deficiencias de sus estudiantes en el proceso de composición escrita. Al respecto, los profesores del grupo focal DGF2 y DGF3 expresan su afinidad con este enfoque de evaluación:

DGF2: Me identifico con este tipo de evaluación en la que se integran estos otros aspectos, porque considero que el estudiante aprovecha mejor el proceso, aprende a escribir de tal manera que esos textos los puede utilizar en su vida cotidiana, por tanto son aprendizajes más constructivos.

DGF3: Este enfoque muestra un avance en las prácticas de enseñanza porque se cambia ese paradigma tradicional. Los criterios que se evalúan en el texto plantean una visión más íntegra de la evaluación y de la formación del estudiante.

Este tipo de evaluación, se acerca al modelo evaluativo propuesto por el MEN en los lineamientos curriculares y otras orientaciones de este ente gubernamental, el cual de acuerdo con Cassany (2006) y Castaño (2014), responde a una valoración integral de los textos, en la que aspectos como la ortografía y la gramática forman parte de la valoración del texto, pero no son los únicos criterios de evaluación, puesto que la composición textual se valora como un proceso en el que confluyen una diversidad de factores de orden cognitivo, cultural y social.

La evaluación con enfoque integral concibe la composición escrita como un proceso, por tanto, estima la secuencia de acciones que se realizan durante su construcción: planeación, producción y edición (Flowers y Hayes, 1981). Respecto a este aspecto, los docentes argumentan en sus discursos la importancia de la retroalimentación de los trabajos presentados por los estudiantes, la cual es efectuada por el docente, el estudiante escritor y sus pares académicos. La función de la evaluación es orientadora y reguladora y se constituye como un proceso sistemático que proporciona información valiosa al docente acerca del nivel de

desarrollo de las competencias en los estudiantes con el fin de implementar y adecuar estrategias para fortalecer su aprendizaje (Furtak, 2012).

Este hallazgo coincide con la investigación de Black y William (1998), la cual plantea una influencia positiva de la retroalimentación de los textos escritos en los aprendizajes de los estudiantes. Por consiguiente, la retroalimentación se configura como la columna vertebral de la evaluación desde el enfoque integral y formativo (Perrenoud, 1998); consiste en leer y revisar las versiones preliminares o borradores del texto hasta la producción de la versión definitiva, proceso en donde la función del docente va en concordancia con lo que plantea Cassany (1990):

El rol del profesor es ayudar al estudiante a desarrollar estrategias viables para poder empezar (encontrando temas, generando ideas e información, enfocando y planeando estructuras y procedimientos), para esbozar (motivando múltiples borradores), para revisar (agregando, eliminando, modificando, arreglando ideas) y para editar (atendiendo el vocabulario, la estructura de la frase gramatical y la mecánica). (p. 16)

Desde esta mirada, la evaluación implica procesos de mejoramiento y aprendizaje, por tanto, los docentes no evalúan los conocimientos adquiridos por los estudiantes en el producto final de la composición escrita, sino que valoran las competencias desarrolladas en el proceso escritural. Así, la evaluación favorece el mejoramiento de los aprendizajes de los estudiantes y las prácticas de enseñanza de los maestros (Santos, 2018; Espinoza, 2022).

Siguiendo este enfoque evaluativo, el docente D4 plantea la implementación de rúbricas como herramienta para hacer seguimiento y evaluación a las producciones textuales de sus estudiantes. Las rúbricas son instrumentos valiosos en la enseñanza de habilidades complejas y multidimensional como la escritura, pues ofrece descripciones del desempeño de los estudiantes en criterios que van aumentando progresivamente en niveles, los cuales concuerdan con los objetivos de aprendizaje definidos en el planeamiento curricular (Sotomayor et al., 2015).

Con relación a este aporte los docentes del grupo focal señalan la importancia de las rúbricas en los procesos evaluativos y destacan que este recurso debe implementarse más en las prácticas de enseñanza de la escritura.

DGF3: Las investigaciones recientes recomiendan el uso de rúbricas para evaluar los procesos de aprendizaje en los estudiantes, tanto en lectura como en escritura, porque ayudan a organizar mejor los criterios de evaluación y que los estudiantes comprendan qué y cómo se les está evaluando, entonces resultan bastante productivas a la hora de evaluar.

DGF4: El uso de rúbricas es un recurso novedoso que emplea este maestro para fortalecer su práctica de enseñanza y debe ser un ejemplo para todos los maestros, sobre todo cuando enseñamos la escritura, para tener en cuenta todos los criterios que debemos evaluar y no simplemente evaluar la parte ortográfica.

A partir de estos aportes, se puede afirmar que las rúbricas aportan significativamente al proceso evaluativo de la escritura por ser instrumentos que facilitan la recolección, registro y análisis de la información. Por un lado, propician la reflexión permanente del docente y le permiten tomar decisiones pedagógicas concretas para implementar y adecuar estrategias didácticas que mejoren su práctica. Por otra parte, propician procesos metacognitivos en los estudiantes, los cuales se dan al comprender y reflexionar sobre lo que está aprendiendo. En consecuencia, se puede considerar un instrumento o recurso de gran valía para la evaluación de las actividades escritoras.

Un último aspecto de consideración en esta categoría lo reseñan los docentes D2 y D4 al sustentar que al profesorado de Lenguaje se le ha delegado de manera exclusiva la tarea de enseñar la escritura en la educación básica y media, cuestión que ellos consideran equivocada, puesto que los procesos de escritura deben abordarse desde todas las áreas del conocimiento,

por tanto, existe la necesidad de replantear la enseñanza y la evaluación de la escritura desde un modelo interdisciplinario.

En consideración a estos planteamientos los docentes del grupo focal DGF1 y DGF2 manifiestan identificar esta concepción de la enseñanza de la escritura como exclusividad de los profesores del área de Lengua Castellana en sus contextos educativos, situación por la cual muestran su inconformismo y concuerdan con los docentes D2 y D4 en que se debe diseñar e implementar un modelo de escritura interdisciplinario en el currículo de la educación escolar.

DGF1: Los profesores de las otras áreas creen que ellos no deben enseñar la escritura, es más cuando un muchacho no escribe con letra clara nos dicen a los profes de Lengua: “Es que tú no le enseñas a escribir bien a ese muchacho”, con lo cual uno se da cuenta de dos cosas; la primera que creen que el profesor de Castellano es el único que debe enseñar a escribir y la segunda que valoran la escritura únicamente desde sus aspectos gráficos.

DGF2: Es costumbre que a los profesores de Lengua Castellana se nos culpe por los desempeños de lectura y escritura de los estudiantes, cuando la realidad es que estos dos procesos deben enseñarse desde todas las áreas. Lo que pasa es que estos docentes no consideran tener los suficientes conocimientos para desarrollar, retroalimentar y evaluar un proceso de producción textual, lo que terminan haciendo es calificar los productos textuales de los estudiantes, con criterios de ortografía y caligrafía.

DGF3: Siempre la crítica recae sobre los profesores de Lengua Castellana, porque comúnmente se cree que somos los únicos que debemos enseñar escritura, cuando la realidad es que todo docente de cualquier ciclo educativo debe enseñar este proceso, porque en todas las áreas se necesita escribir, se necesita narrar, describir, argumentar, dar explicaciones.

DGF4: Cuando se habla de la escritura y del desarrollo de las competencias comunicativas en los estudiantes, la responsabilidad es asignada al docente de Lenguaje, así como lo expresaron nuestros colegas. Se cree que es el único que debe enseñarlas. Es más, se cree que es el único que las tiene o el que mejor las maneja, porque cuando se hace una reunión de profesores o una reunión de una de las áreas de gestión, en las semanas institucionales, y hay que hacer un informe o redactar un documento, es común que nos asignen esas tareas a los profes de Español, porque hay una creencia de que somos los que sabemos sobre el tema y los demás docentes no son especialistas en la escritura. Sin embargo, es importante resaltar que el profesorado, independientemente, de la asignatura que oriente, debe tener competencias escritoras, ya que toda asignatura requiere orientaciones, propuestas académicas, evaluaciones que plantean la necesidad de que los profesores escriban eficientemente.

Al respecto, algunas investigaciones señalan que existe una fuerte concepción implantada en la comunidad educativa que considera que enseñar a escribir es un asunto exclusivo del área de Lenguaje (Fundación Compartir, 2015; Rotstein y Bolasina, 2010;). De acuerdo con Castaño (2014) una de las razones por las cuales esta idea tiene tanto arraigo en el actual sistema educativo es porque se concibe la escritura como la producción de textos gramatical y ortográficamente correctos y que es en la clase de Lengua Castellana donde se abordan estos contenidos temáticos.

Es urgente, por tanto, reconocer que la escritura es más que un simple proceso de producción de textos, por medio de los cuales se evalúan contenidos en una asignatura; la escritura tiene un valor epistémico, en cuanto constituye una herramienta de gran valía para aprender, comunicarse e interactuar con el medio, los cuales no son procesos exclusivos de área de Lengua Castellana. Esto supone transformar la visión de los maestros de otras áreas del

saber sobre la producción textual y su importancia en el aula de clases para producir conocimientos. Esta idea la sustenta Castaño (2014) a través de la siguiente ejemplificación:

Esto conlleva a que, por ejemplo, aprender matemáticas pase por, entre otras cosas, plantear y entender la estructura de un problema, representarlo, hacer conjeturas, proponer alternativas de solución, justificarlas y conectarlas con el mundo real (esto, por oposición a una práctica mecánica de memorizar algoritmos). (p.12)

Teniendo en cuenta estos planteamientos, el enfoque interdisciplinario “condiciona el cumplimiento de la científicidad de la enseñanza en tanto se establecen relaciones entre las distintas asignaturas” (González Toledo et al., 2015, p. 5), desde la confluencia de aspectos teóricos, pedagógicos y didácticos (Carlino, 2005; Cassany, 2006) que realzan la escritura como instrumento de aprendizaje y propician el desarrollo de habilidades en los estudiantes que facilitan la resolución de problemas y su inserción en la sociedad, la cultura y la academia.

Con base en este análisis resulta apremiante analizar la percepción por parte del profesorado sobre la escritura y movilizarla hacia el reconocimiento desde su valor epistémico y como habilidad de comunicación, lo cual no es exclusivo de una sola área. Por tanto, se evidencia la necesidad de fomentar programas formativos teórico-prácticos de carácter interdisciplinario, que permitan el desarrollo y el afianzamiento de las competencias escritoras y pedagógicas en los maestros para el mejoramiento de las prácticas de enseñanza y el aprendizaje del estudiantado.

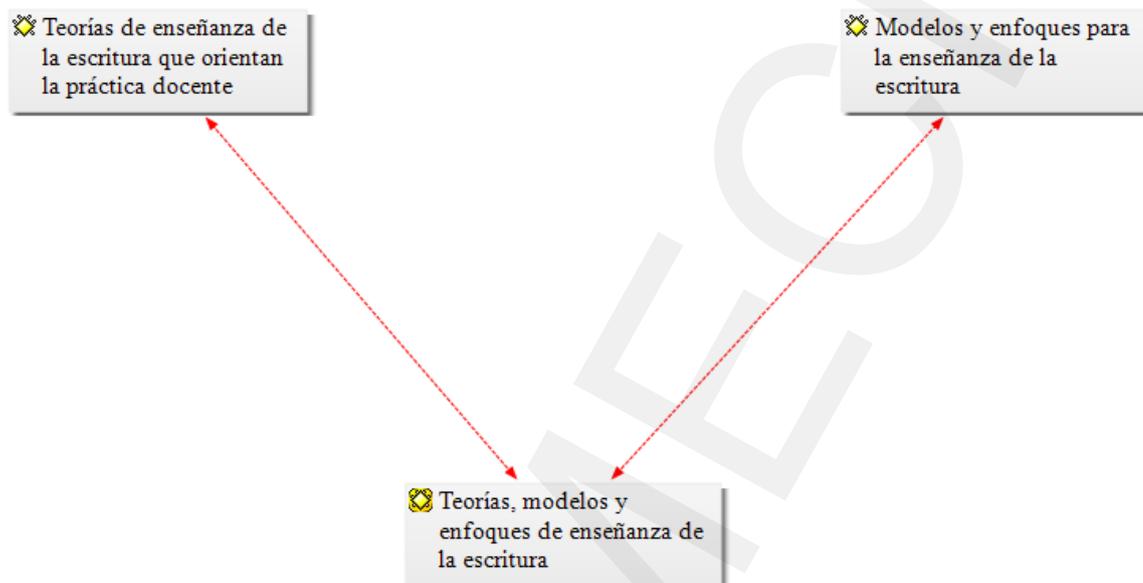
4.3.3. Tercera Categoría: Teorías, Modelos y Enfoques de Enseñanza de la Escritura

En los procesos educativos confluyen distintas formas de concebir la enseñanza de la escritura, las cuales plantean cuestiones pedagógicas en torno a cómo enseñar el proceso de composición escrita, a través de qué métodos o enfoques didácticos hacerlo y cómo aprenden los estudiantes y desarrollan habilidades y competencias. Por ello, una de las funciones más

importantes del docente de Lengua Castellana es la apropiación conceptual de los modelos y enfoques didácticos a través de los cuales puede guiar la enseñanza de la escritura, pues estos explican las teorías (Rodríguez et al., 1996) y ofrecen ejemplos reales de los procesos (Álvarez y Ramírez, 2016), de allí que la escogencia e integración de un método, enfoque o teoría al quehacer educativo responde a la formación, experiencia y modos de concebir la enseñanza por parte del docente, así como a las particularidades del alumnado y del contexto educativo y a los objetivos que exigen las políticas educativas y la sociedad en general.

Desde esta perspectiva, esta categoría detalla el dominio conceptual que tienen los docentes sobre el proceso de escritura y los distintos procedimientos que emplean en sus prácticas pedagógicas, lo cual permite responder al segundo propósito específico de esta investigación, referido a determinar las teorías, enfoques y modelos de enseñanza de la escritura que subyacen en las representaciones discursivas de los docentes. A continuación, se presenta la red de análisis hermenéutico de esta categoría y se especifican cada una de las subcategorías encontradas: teorías de la enseñanza de la escritura que orientan la práctica docente y los modelos y enfoques de enseñanza de la escritura implícitos en la práctica del docente.

Figura 5. Red semántica de análisis hermenéutico de la tercera categoría: Teorías de enseñanza de la escritura que orientan la práctica docente



4.3.3.1. Subcategoría: Teorías de Enseñanza de la Escritura que Orientan la Práctica Docente. La enseñanza de la escritura como práctica social se sustenta en principios o supuestos teóricos que orientan las decisiones y acciones de los maestros en las aulas de clases (Ferreiro, 2002). Por ello, esta subcategoría se enfoca en las diversas perspectivas conceptuales que tienen los docentes de Lengua Castellana de básica secundaria con relación a la escritura e integra las teorías o teóricos que tienen como referencia cuando planean o llevan a cabo sus prácticas de enseñanza de la escritura.

Se considera esta subcategoría debido a la fuerte influencia de los modos de pensamiento y visiones de mundo en la actuación de los individuos, especialmente, en la forma en que los maestros dirigen sus prácticas de enseñanza. Por ello, conocer la concepción de estos actores educativos sobre la escritura posibilita la comprensión de los enfoques o métodos que emplean en sus aulas de clases, en relación con el tipo ser humano que desean formar, teniendo en cuenta que la escritura, más que un medio de comunicación es una práctica social y una

herramienta de construcción de pensamientos y conocimientos (Barton y Hamilton, 2000; Cassany, 1995; Espinosa, 2018).

En cuanto a la teorización del profesorado de Lengua Castellana sobre la escritura no se evidencia una conceptualización única y consensuada. Al profundizar sobre la forma cómo conciben los docentes la escritura e integran teorías a sus prácticas de enseñanza, se evidencian dos vertientes conceptuales: la primera, donde esta habilidad es abordada únicamente desde su carácter comunicativo, como instrumento de transmisión de información; y la segunda, en la cual se tienen en cuenta sus características sociales y su función como herramienta de construcción y socialización de conocimientos.

El primer caso lo integran los docentes D1 y D2, quienes definen la escritura desde su función comunicativa, como un medio que permite propagar información en el aula de clases. El discurso de estos docentes se centra en resaltar los aspectos formales del código escrito, que les permiten a los estudiantes componer textos gramatical y ortográficamente correctos para comunicar sus relatos de vida, sus pensamientos y emociones.

En consideración a esta conceptualización, los profesores del grupo focal DGF2 y DGF3 señalan que esta visión de la escritura obedece a un modelo tradicional de enseñanza en el que se limita el desarrollo de competencias comunicativas, por lo tanto, sugieren procesos de actualización de los conocimientos disciplinares de los maestros.

DGF2: Al respecto puedo decir que esta definición de la escritura como medio de comunicación es bastante básica y tradicional. No es posible abordar la complejidad del proceso escritor y por eso, se limitan las prácticas de aula y el desarrollo de la competencia comunicativa de los estudiantes. Entonces es importante que como docentes amplíemos nuestro campo conceptual sobre la escritura para sacarle el mayor provecho a esta habilidad dentro del aula de clases.

DGF3: La función comunicativa de la escritura es, digamos, la que tradicionalmente se conoce, pero nosotros como profesores de Lengua sabemos que la escritura es mucho más que un medio de comunicación. Las personas que saben escribir y que lo hacen bien tienen una herramienta poderosa a su disposición para relacionarse con el mundo, para ser parte de la cultura y de la academia. Entonces, nosotros no podemos estar limitando la función de la escritura en la escuela a la comunicación.

Estos hallazgos evidencian una concepción de la escritura como simple actividad de transmisión de información, que deja de lado las posibilidades de construcción de conocimientos que ofrece la cultura escrita. Además, refuerza una idea que tiene mucho arraigo en el contexto educativo colombiano, relacionado con que “escribir bien significa producir textos formalmente correctos (buena caligrafía, ortografía, etc.)” (Castaño, 2014, p. 12). Desde esta perspectiva, se asume la composición escrita como una técnica y no como una experiencia social de los sujetos que facilita la construcción de saberes, al igual que en las investigaciones de Bohórquez (2016), Palacio y Riascos (2017), Serpa (2017) y Silva et al. (2016).

Cabe resaltar que estos docentes expresan no seguir teorías o teóricos, en particular, en su práctica pedagógica, tampoco recordar nombres de autores o de estudios que aborden el tema en cuestión. Ellos manifiestan ir incorporando estrategias de enseñanza, según su conveniencia y los requerimientos de sus estudiantes, basándose fundamentalmente en su experiencia, pues la consideran de esencial importancia en la toma de decisiones acertadas.

Referente a estas afirmaciones, el integrante del grupo focal DGF4 señala el desconocimiento y la poca apropiación conceptual de los maestros como una debilidad de las prácticas de enseñanza de la escritura, pues considera que una de las competencias de desempeño del profesorado es el dominio conceptual de lo que enseña.

DGF4: Esta concepción de la escritura que tienen estos docentes y el hecho de no hacer referencia a autores en específico, en mi opinión representa una debilidad en la práctica

educativa. En nuestro campo disciplinar nosotros debemos ser unos profesionales expertos y manejar un compendio de teorías que junto con la experiencia, nos permita mejorar nuestra práctica educativa.

A partir de esta información recabada es posible identificar un vacío conceptual en el discurso de los docentes con relación a las teorías de la escritura, puesto que definen esta habilidad, pero no relacionan esa conceptualización con estudios o investigaciones que le tributen científicidad a su discurso. Estos aportes coinciden con los resultados de los estudios de Espinosa (2018) y Galán Gómez et al. (2020), quienes afirman que gran parte del profesorado presenta confusiones de tipo conceptual, concernientes a términos y definiciones de la escritura.

En congruencia con lo anterior, se puede afirmar que los docentes D1 y D2 se posicionan conceptualmente desde una perspectiva tradicional de la escritura, entendida como una actividad descontextualizada de los aspectos de la vida social. Se hace referencia a la escritura como una habilidad técnica (Graff, 2008), perspectiva que tiene implicaciones en la enseñanza del lenguaje escrito y en la identidad del sujeto como usuario del lenguaje, pues condiciona las prácticas docentes a la promoción de destrezas que garantizan la correcta redacción de textos escritos, desde aspectos normativos: sintácticos, gramaticales y ortográficos.

El segundo caso lo conforman los docentes D3 y D4, cuyas definiciones comprenden la escritura como un proceso; destacan su función comunicativa, social y epistémica, pues consideran la composición escrita como un medio de expresión y construcción del pensamiento, circunscrito en un contexto social determinado. Por tanto, las prácticas escriturales que orientan en la escuela tienen como fundamento un enfoque funcional del lenguaje y se realizan a partir de situaciones comunicativas concretas y reales.

Con relación a estos hallazgos, los integrantes del grupo focal DGF1 y DGF4 señalan afinidad conceptual con estos docentes y destacan las características de concebir la enseñanza más allá de su función comunicativa.

DGF1: Coincido con esta conceptualización de los docentes sobre la escritura. Escribir es una herramienta poderosa que permite, además de comunicar, producir conocimientos y hacer parte de una cultura, de una sociedad.

DGF4: Esta es una visión más compleja de la escritura, en la que considero que se le puede sacar mejor provecho en el aula de clases. Desde esta postura, la escritura implica comprenderla como un instrumento o una herramienta que media las interacciones de los escritores con sus contextos y con las demás personas.

Esta conceptualización de la escritura admite una mirada holística, en la que la habilidad escritora en los estudiantes se desarrolla a través de un proceso cognitivo y social que se configura al hacer uso del código escrito para estructurar el pensamiento y construir conocimientos, desde un enfoque comunicativo funcional, que no solamente reconoce el carácter comunicativo y epistémico de la escritura, sino que, además, incorpora “principios epistemológicos socialmente constituidos” (Kalman, 2008, p. 78). Desde esta perspectiva, la enseñanza de la escritura se orienta hacia la generación de estrategias y espacios para que el estudiantado se reconozca a sí mismo, a su contexto y la cultura a través de la composición escrita (Suárez, 2018).

Esta conceptualización de la escritura que tienen los maestros D3 y D4, está alineada a la teorización de la lengua escrita que proponen los lineamientos curriculares, orientados por el MEN (1998) para las prácticas de enseñanza del área de Lengua Castellana, los cuales precisan que esta habilidad:

No se trata solamente de una codificación de significados 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. (p. 27)

Del mismo modo, coincide con los planteamientos de Emig (1977), Luria (1980), Miras (2000) y Vygotsky (1977), quienes consideran la escritura un instrumento poderoso de regulación del conocimiento, que permite la reelaboración y desarrollo del propio pensamiento, y con los postulados de Cassany (2008), Freebody (2008), Jurado (1997), Kalman (2005) y Ong (1987), quienes definen la escritura como una habilidad fundamental para el desarrollo humano y una práctica sociocultural, que además de cumplir una función comunicativa, constituye un instrumento de interacción entre individuos, épocas y modos de pensamiento.

Es posible determinar a partir de este análisis que estos docentes asumen la escritura desde su función epistémica y social, lo cual significa que su enseñanza tiene como finalidad la construcción de conocimientos que le permitan al individuo llevar a cabo actividades comunicativas significativas en diversos contextos. En concordancia con esta conceptualización, estos profesores coinciden en indicar que integran a sus prácticas educativas los postulados de autores como Daniel Cassany y Carlos Lomas, quienes abordan la enseñanza de la escritura desde un enfoque comunicativo, en el que se tiene en cuenta el contexto en el que se circunscribe el escritor durante la composición y la intención comunicativa con la que produce el texto.

Lo anterior evidencia una consonancia entre las conceptualizaciones de la escritura y las teorías que los maestros dicen integrar en sus prácticas educativas. De acuerdo con García y De Rojas (2003), este es un aspecto característico de las prácticas pedagógicas, las cuales pueden presentar contradicciones entre los propósitos de enseñanza y el quehacer del docente, no obstante, existe coherencia entre lo que se hace y la manera cómo se concibe la escritura, lo cual destaca la importancia de conocer y comprender el pensamiento docente para saber por

qué enseña de la forma que lo hace y de qué manera se puede repercutir en la transformación de las prácticas educativas.

Este análisis permite determinar que la conceptualización que tiene el docente sobre la escritura direcciona sus prácticas pedagógicas. Por ello, a pesar de que los referentes curriculares orientan al profesorado hacia formas de enseñanza innovadoras para desarrollar competencias en los estudiantes, no resulta suficiente para resignificar sus praxis, puesto que son las conceptualizaciones y visiones de mundo que tiene el profesorado las que subyacen en su labor profesional. Por tanto, se devela una vez más la necesidad de propiciar espacios de actualización docente que permitan la reflexión, a partir de la lectura de teorías y el análisis de las experiencias educativas, hacia la movilización de creencias y concepciones arraigadas a las prácticas de enseñanza que van en contravía a la formación del ser humano que requiere la actual sociedad globalizada.

4.3.3.2. Subcategoría: Modelos y Enfoques de Enseñanza de la Escritura. Con relación a la enseñanza de la escritura, en las últimas décadas, se han realizado estudios que documentan teorías o modelos para explicar, desde diferentes disciplinas, la producción de un texto escrito y sus implicaciones en los contextos escolares. Estos modelos representan las circunstancias en las que se lleva a cabo el proceso escritor (Carvajal, 2002), por tanto, facilitan la simulación o aplicación de una secuencia de acciones para enseñar la escritura (Álvarez y Ramírez, 2016). Debido a la importancia de comprender cómo enseña el maestro y por qué lo hace de esa manera, esta categoría indaga los modelos o enfoques de enseñanza de la escritura que subyacen en el discurso de los docentes cuando se expresa sobre su labor educativa.

Se considera esta categoría dada la importancia de conocer los modelos y enfoques desde los cuales se han llevado a cabo las prácticas de enseñanza del lenguaje y, en particular, de la escritura, pues esto devela una mirada histórica, política y cultural de las sociedades, su

desarrollo y de las formas en que se concibe la enseñanza y qué relación tienen estos con el tipo de individuo que se pretende formar.

Acerca de esta subcategoría, el discurso analizado precisa que los docentes D1 y D2 reconocen que no implementan un modelo o enfoque particular en la enseñanza de la escritura con estudiantes de básica secundaria, sino que adaptan su enseñanza a las circunstancias cambiantes de la educación actual. Al igual que la no referencia a autores o teorías sobre la escritura, presentadas en la subcategoría anterior, estos docentes tampoco referencian ni conceptual ni procedimentalmente la utilización de un modelo de escritura en particular.

Al respecto, los integrantes del grupo focal DGF3 y DGF4 expresan que estos hallazgos evidencian una falta de dominio teórico por parte de los docentes sobre cómo enseñar el área y sus distintos componentes.

DGF3: Yo creo que en toda práctica se obedece o sigue un modelo, un método o un enfoque en particular, lo que creo que sucede con esto es que los docentes no saben cómo llamar a su forma de enseñanza, es decir, no saben conceptualmente cómo se llama ese esquema de enseñanza que sigue en sus prácticas pedagógicas.

DGF4: También creo que lo que pasa con estos docentes es que no tienen claridad de los modelos o enfoques de enseñanza que existen, eso significa que hay poco dominio teórico del área y de sus componentes.

Este análisis permite determinar que estos profesores no poseen un dominio conceptual de lo que se enseña, ni de cómo se enseña. No quiere decir esto que el docente no emplee un modelo de enseñanza en particular para dirigir las actividades escriturales, pues como se determinó en categorías anteriores estos dos maestros enseñan desde una perspectiva tradicional, centrados en los aspectos formales del código escrito, lo que implica esto es que no se identifican con un enfoque específico o lo desconocen teóricamente.

Esta apreciación coincide con la investigación de Galán Gómez et al. (2020), quienes afirman que gran parte del profesorado presenta confusiones de tipo conceptual y procedimental, relacionados con los enfoques y modelos de enseñanza. Por tanto, este desconocimiento o poca apropiación por parte del profesorado sobre el cómo enseñar la escritura revela la necesidad y la urgencia de un programa de actualización, no para decirles cómo llevar a cabo su labor, sino para reconfigurar con ellos, a partir de sus experiencias de vida y trayectoria profesional, sus prácticas de enseñanza.

Por otra parte, los docentes D3 y D4 señalan utilizar el modelo semántico comunicativo, sugerido en los lineamientos curriculares del área de Lengua Castellana, en el que el docente guía al estudiante durante las distintas etapas de la composición. Estos docentes centran su discurso en la escritura como un proceso creativo que se lleva a cabo a través de situaciones comunicativas concretas que implican acciones como planificar, redactar y revisar y el desarrollo de habilidades cognitivas y sociales.

Respecto a este modelo, los educadores del grupo focal DGF1 y DGF2 manifiestan su aprobación y declaran que esta visión de enseñanza de los docentes se encamina hacia una verdadera transformación de las prácticas educativas.

DGF1: Este modelo tiene una visión más integral de la escritura y de su forma de enseñanza, desde la cual se puede integrar más al alumnado en este proceso porque no simplemente se le califica el producto de la escritura, sino que se le acompaña durante todo el proceso.

DGF2: Creo que ya aquí hay un cambio que es importante para transformar las prácticas de los docentes, donde se deja atrás ese tradicionalismo y se le da al estudiante un rol más dinámico en el que puede desarrollar competencias para la vida y no solo para responder pruebas o exámenes en la escuela. Entonces es una visión que hay que seguir implementando en las aulas.

De acuerdo con estas consideraciones, este enfoque resulta trascendental para el mejoramiento de las prácticas docentes, pues dinamiza el rol del maestro como orientador y facilitador de experiencias comunicativas reales en sus estudiantes que le faciliten el desarrollo de competencias para toda la vida.

Este enfoque prioriza la enseñanza de la escritura como práctica social, lo cual se alinea a las orientaciones del MEN (1998) y la UNESCO (2022) sobre el quehacer docente en el contexto escolar, ya que se conceptualiza la lengua como un proceso de significación que implica considerar más que rasgos gramáticos, las características funcionales, comunicativas y epistémicas de las producciones textuales. De esta perspectiva, la enseñanza de estos docentes trasciende desde un enfoque tradicional hacia un proceso de significación en los que cobran importancia los contextos y los aspectos pragmáticos del lenguaje en las prácticas comunicativas (Calsamiglia y Tusón, 2012).

Desde este enfoque, la escritura configura un proceso creativo y recursivo que no finaliza inmediatamente, sino que a través de continuas revisiones de borradores se llega a un producto que siempre puede ser mejorado. Desde esta perspectiva, los docentes comprenden la enseñanza de la escritura desde las acciones de planificar, redactar y revisar, lo cual se asemeja al modelo de escritura de Flowers y Hayes (1981) y al enfoque didáctico basado en el proceso que sintetiza Cassany (1990), al igual que a las orientaciones curriculares del área de Lengua Castellana en Colombia, contemplados en los Lineamientos curriculares de Lenguaje (1998).

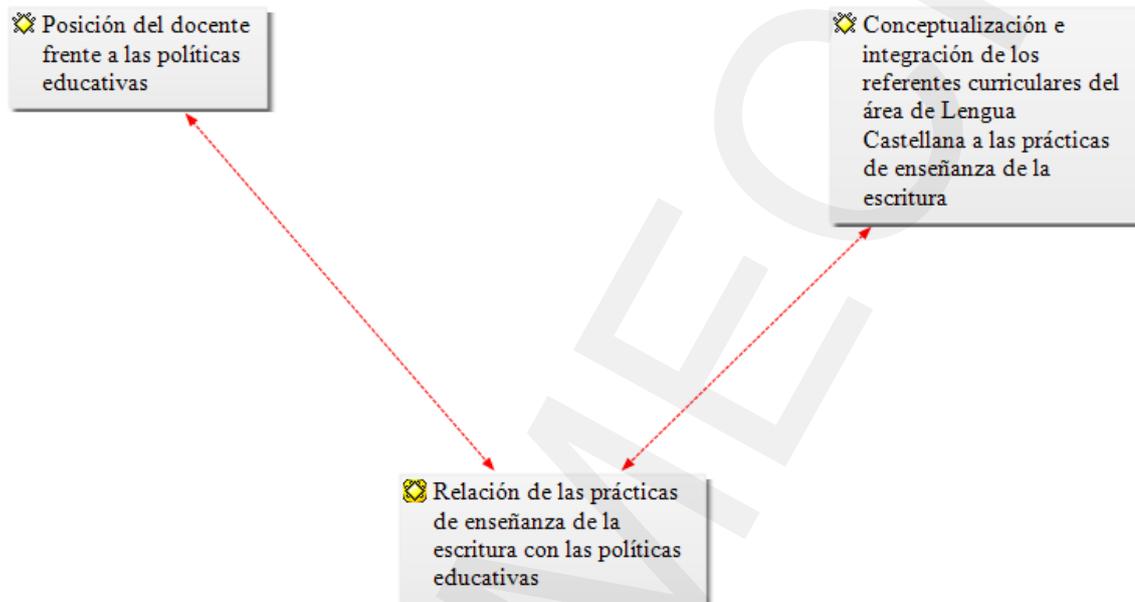
A partir de este análisis se evidencia coherencia por parte de los docentes entre la conceptualización que tienen sobre la escritura y los enfoques que escogen para su enseñanza (García y De Rojas, 2003), lo cual destaca la importancia de esta investigación que tiene como propósito comprender las prácticas de enseñanza de la escritura, desde las representaciones discursivas de los docentes para saber por qué enseñan de la forma que lo hacen y de qué manera puede repercutir este conocimiento en la transformación de las prácticas educativas.

4.3.4. Cuarta Categoría: Relación de las Prácticas de Enseñanza de la Escritura con las Políticas Educativas

Las políticas educativas pueden entenderse como un conjunto de acciones, delineadas desde los entes gubernamentales, que buscan orientar y optimizar las prácticas llevadas a cabo en el ámbito de la educación. Son referentes oficiales que guían las acciones educativas (Castro y Garzón, 2017), consagrados en forma de leyes o decretos que orientan y delimitan los procesos educativos (Adams et al., 2001). Estos lineamientos integran, de manera explícita o implícita, la conceptualización de la educación, su justificación, propósitos y un conjunto de directrices que explican cómo serán alcanzados; todos estos elementos asociados a factores socioeconómicos y otras fuentes normativas que regulan el ordenamiento de un Estado (Espinoza, 2009) y que propenden por garantizar el acceso y la permanencia de los sujetos al sistema de formación, así como el mejoramiento de la calidad educativa y de la sociedad en general.

Teniendo en consideración lo anterior, esta categoría expresa la posición del docente frente a factores políticos, sociales, culturales y económicos que influyen en el proceso de enseñanza de la escritura, lo que permite dar respuesta al tercer propósito específico de esta investigación, el cual hace referencia a establecer los elementos curriculares y las políticas educativas que se integran en las representaciones discursivas de los docentes sobre su práctica pedagógica. A continuación, se presenta la red de análisis hermenéutico de esta categoría y se especifican cada una de las subcategorías encontradas: conceptualización e integración de los referentes curriculares del área de Lengua Castellana a las prácticas de enseñanza de la escritura y posición del docente frente a las políticas educativas.

Figura 6. Red semántica de análisis hermenéutico de la cuarta categoría: *Relación de las prácticas de enseñanza de la escritura con las políticas educativas*



4.3.4.1. Subcategoría: **Conceptualización e Integración de los Referentes Curriculares del Área de Lengua Castellana a las Prácticas de Enseñanza de la Escritura.**

Determinar la posición del docente respecto a los factores políticos, sociales, culturales y económicos que rigen la educación y, particularmente, los procesos de enseñanza de la escritura precisa la comprensión de los modos en que estos actores educativos conceptualizan e integran los referentes curriculares de Lenguaje a sus prácticas de enseñanza de la escritura. Se toma en consideración esta subcategoría debido a que obtener información respecto al nivel de apropiación teórica y práctica de los docentes sobre las políticas educativas resulta esencial para comprender su quehacer e identificar fortalezas y debilidades de índole formativa que permitan generar acciones a favor de la profesionalización y el fortalecimiento de su labor y, a su vez, impacten positivamente en el desarrollo de competencias en los estudiantes y en la calidad de la educación.

Los referentes curriculares tienen como propósito orientar al profesorado respecto a la reflexión y la práctica pedagógica que desempeñan como profesionales de la educación;

constituyen recomendaciones de tipo epistemológico y pedagógico (MEN, 1998), que el docente, de acuerdo con su conocimiento práctico, interpreta, redefine, adecua e implementa desde su área, en concordancia con sus objetivos, su visión de mundo y las necesidades del entorno y de los estudiantes. Esta función del maestro requiere una gran capacidad de toma de decisiones respecto a los contenidos y modos de enseñanza, así como flexibilidad para interpretar la normativa y las distintas posiciones gubernamentales que se estiman legítimas y pertinentes para el desarrollo de competencias en los estudiantes (MEN, 2005).

En concordancia con lo anterior, esta subcategoría expresa la conceptualización que tienen los docentes sobre la competencia comunicativa escritora, temática que constituye un eje fundamental del currículo de Lenguaje. Acerca de este concepto, los docentes entrevistados no coinciden en una definición. El discurso de los docentes D1, D2 y D3 hace referencia a las nociones de escritura y competencia escritora indistintamente; la definen como un mecanismo de expresión y comunicación y como una actividad de significativa importancia en el desarrollo de los contenidos del área, pero no se especifica en qué consiste ni qué características tiene. Por su parte, el docente D4 se refiere a la competencia comunicativa escritora como la capacidad de escribir textos con un propósito comunicativo específico, cumpliendo una serie de normativas de tipo sintáctico, semántico, gramatical y ortográfico para su elaboración.

Con relación a estos hallazgos los docentes del grupo focal DGF3 y DGF4 consideran esta falta de apropiación teórica del profesorado sobre la competencia comunicativa escritora una debilidad que debe minimizarse a través de la actualización de conocimientos.

DGF3: Considero esto una falencia; de las competencias se viene hablando hace mucho tiempo y con base en esos conceptos y lo que implican es que evalúa a los estudiantes y miden la calidad de la educación en el país, entonces es un indicador de que se debe profundizar en el tema para que los docentes logren hacer una comprensión profunda del mismo.

DGF4: Estos resultados son una realidad, creo que es una de las debilidades del magisterio, los docentes muchas veces no manejamos la teoría, incluso es posible que la apliquemos, pero teóricamente no la sustentamos. Esto demuestra que se debe enfatizar en este aspecto porque los docentes debemos manejar estos términos, hacerlos parte de nuestro día a día.

Estos hallazgos coinciden con las investigaciones de Gómez et al. (2020), Saleme (2018) y Varela (2021), quienes evidencian poca apropiación teórica y epistemológica de los docentes sobre las teorías que orientan la enseñanza de la escritura y de los referentes de calidad que conforman la normatividad que regula los procesos educativos de esta área, aspecto que consideran una limitación para la enseñanza, pues, impide abordar los procesos pedagógicos desde la científicidad que la profesión docente requiere.

A partir de esta información se identifica un vacío conceptual por parte de los docentes, ya que durante su discurso emplean el término competencia comunicativa escritora de manera frecuente y como referencia a aquello que tienen como objetivo alcanzar en el desarrollo de prácticas de escritura, sin embargo, al indagar sobre el término, únicamente el entrevistado D4 introduce una definición teórica, cercana a la orientación curricular del MEN (2006) y a Cassany (1999), quienes coinciden en que esta competencia se refiere a la capacidad de escribir textos que respondan a situaciones comunicativas concretas y a normas de redacción que garanticen la coherencia y cohesión en el texto.

Con relación a lo anterior, Díaz Barriga e Inclán Espinosa (2001) explican que uno de los retos del actual sistema educativo es la posibilidad de contar con un profesorado con preparación en las teorías y políticas educativas, que no sean simples reproductores, sino que posean una apropiación teórica crítica y que también participen en sus construcciones. Esta misma idea la plantean Ferrada et al. (2015), al exponer la necesidad de “formar al profesorado críticamente en políticas educativas y su impacto en el trabajo escolar” (p. 123), con el

propósito de responder con pertinencia a las exigencias de los contextos educativos. Asimismo, Pita Torres (2020) “considera fundamental hablar y analizar las políticas públicas y la gestión educativa como aspectos esenciales en la tarea de la educación y el propósito de la formación” (p. 140).

Esto conlleva a la necesidad de formular programas educativos desde la formación inicial y la formación en servicio, con miras a fortalecer la comprensión y apropiación práctica que los docentes hacen de las políticas y a propiciar espacios donde el docente tenga la posibilidad de expresar su postura crítica y reflexiva ante lo que proponen estos lineamientos y participar de manera activa en la construcción de los mismos, considerando el hecho de que él es el gestor de esas políticas en los distintos niveles educativos.

Con relación a los procesos de integración de los referentes curriculares a las prácticas de enseñanza de la escritura, los cuatro docentes entrevistados expresan conocer los referentes curriculares del área, entre ellos mencionan los Estándares básicos de competencias y los DBA. No obstante, su integración a los procesos de enseñanza toma dos rutas diferentes: una de articulación y otra de desarticulación.

Por un lado, los docentes D2, D3 y D4, además de hacer un reconocimiento de los lineamientos del área, expresan la manera cómo articulan estos lineamientos a sus planeaciones de las clases, hasta convertirlos en contenidos específicos. Ellos manifiestan partir de un estándar, el cual consideran general, hasta llegar a un DBA, cuyo contenido les indica el tema particular que deben abordar en la enseñanza. De igual manera, consideran su adecuación al contexto particular de la institución educativa donde desarrollan su práctica pedagógica, relacionando estos referentes con el PEI y el modelo pedagógico.

Teniendo en cuenta este procedimiento se puede afirmar que estos docentes aceptan y asumen los referentes curriculares del área, aunque se evidencia, al igual que con la competencia comunicativa escritora, un vacío conceptual sobre estos otros referentes de

calidad, debido a que su implementación se realiza desde un enfoque de la enseñanza por contenidos y no basado en competencias y en evidencias de aprendizaje como lo establecen las políticas educativas en Colombia, lo que denota poca comprensión y apropiación de estos lineamientos. Estos resultados concuerdan con la investigación de Gómez et al. (2020), Saleme (2018) y Varela (2021), quienes evidencian la necesidad de asumir los referentes de calidad en las prácticas de enseñanza de la escritura.

Por otra parte, el docente D1 expresa tener conocimiento sobre estos referentes y su orden de funcionamiento e incluirlos en sus planeaciones de clases, pero a diferencia de los otros entrevistados, reconoce no articularlos en sus prácticas de enseñanza. En este sentido, presenta una crítica a las políticas educativas porque considera que no se adaptan a las necesidades de los contextos educativos y plantea una desarticulación de estos referentes con su práctica de enseñanza de la escritura como una forma de resistencia a ellas.

Es importante desatacar que en esta visión del docente D1 tampoco se manifiesta una apropiación teórica de dichos referentes, pues los determina desde la planeación de clases como un mecanismo que le permite identificar los contenidos que debe enseñar, pero no se evidencia una interpretación desde el desarrollo de habilidades o competencias. De igual forma, se ratifica el resultado de la subcategoría planeación de clases que evidencia desarticulación entre lo que se planea y lo que el docente manifiesta hacer en su práctica, al igual que los resultados de la investigación de Varela (2021).

Sobre estos hallazgos los docentes del grupo focal DGF1 y DGF4 manifiestan su preocupación ante el desconocimiento que el magisterio tiene acerca de las políticas educativas, lo cual no le permite fundamentar bases sólidas para la reflexión y análisis de dichos lineamientos. Además, resaltan la importancia de la realización de investigaciones que tengan como propósito la comprensión de las prácticas docentes.

DGF1: Lo que estos resultados me hacen pensar es en camino que se debe recorrer para mejorar nuestras prácticas docentes, se observa la necesidad de entender estos documentos y plantear nuestra posición sobre ellos, pero desde el entendimiento de los mismos y creo que esto debe propiciarse desde los diálogos entre los mismos docentes, desde las mismas instituciones educativas.

DGF4: Resalto lo importante que es que se hagan estos estudios para que los docentes nos demos cuenta de nuestras debilidades y trabajemos en pro de mejorarlas. Creo que una de las acciones que debemos realizar entonces es esa lectura profunda a las políticas educativas y posicionarnos fuertemente a favor de acciones que permitan mejorar la calidad educativa.

Teniendo en cuenta estos resultados se puede inferir que el profesorado de Lengua Castellana no posee un dominio conceptual profundo sobre los lineamientos curriculares del área y aunque manifiesta emplearlos en sus planeaciones de clases, se evidencia una discrepancia con las implicaciones que tienen estos referentes de calidad, puesto que abordan la enseñanza desde las competencias, pero los docentes los emplean únicamente para determinar contenidos. En este sentido, el conocimiento que los docentes admiten tener sobre los lineamientos curriculares del área no da cuenta de una lectura crítica de los documentos, leyes y decretos que orientan las prácticas pedagógicas, lo cual se constituye como una debilidad de la formación de estos actores educativos, que debe ser atendida dentro del diseño mismo de las políticas educativas.

De igual forma, a partir de estos resultados se devela que los docentes se encuentran inmersos en prácticas educativas reproductivas, pues replican ideas y paradigmas de algunas de las políticas que asumen en su quehacer pedagógico, sin hacer el debido análisis crítico de estas, puesto que, según los planteamientos de Altamirano (2013) la intención de las políticas

educativas, además de normatizar y regular la educación, es la implantación de ideales en la sociedad, a través de los sistemas escolares y las prácticas de enseñanza.

También suponen la expansión de ideas, pretensiones y valores que paulatinamente comienzan a convertirse en la manera inevitable de pensar. Al fijar unas preocupaciones y un lenguaje, establecen no solo un programa político, sino un programa ideológico en el que todos nos vemos envueltos. (p. 21)

Esto significa que corresponde a los maestros, en su función de dinamizadores de las políticas educativas y garantes de los procesos educativos, comprender en profundidad los objetivos y orientaciones de dichas normativas y, a partir de este entendimiento y de un proceso de reflexión crítica, provocar cambios en los sistemas escolares y mejorar las oportunidades de aprendizaje de sus estudiantes, en concordancia con sus necesidades y sus derechos fundamentales, pues los procesos de enseñanza constituyen una herramienta fundamental en la construcción de sociedades más justas y equitativas.

Se trata entonces de encontrar un equilibrio, a partir de procesos de formación, en donde el docente considere los lineamientos curriculares en sus prácticas pedagógicas, no como simple ejecutor de proyectos ajenos (Díaz Barriga e Inclán Espinosa, 2001), sino como un sujeto social que desde una posición crítica, en la que entienda el pensamiento social que promueven estos lineamientos, los integre en sus enseñanzas, desde el marco de la justicia educacional; cambiando así la concepción de prácticas de enseñanza reproductoras hacia un enfoque crítico social (Freire, 2006; Giroux, 2014).

4.3.4.2. Subcategoría: Posición del Docente Frente a las Políticas Educativas. Esta subcategoría revela la posición de los docentes frente a las políticas educativas que rigen la asignatura de Lengua Castellana en el contexto educativo colombiano. Se toma en consideración debido a la directa relación que se establece entre el quehacer educativo del profesorado y las condiciones culturales, sociales y políticas de los contextos escolares.

De acuerdo con Ferreiro (2002), las prácticas de enseñanza no son neutras, sino producto de las conceptualizaciones, ideales y pensamientos del docente, así como de los factores externos que normatizan y delimitan las prácticas educativas, los cuales permean su actuar y determinan sus formas de interacción en las aulas de clases. En este sentido, no se puede abordar la práctica de enseñanza de modo descontextualizado de las condiciones concretas en las que se produce y de aquellas que orientan su accionar a través de los discursos gubernamentales que dirigen las políticas educativas. Por ello, para esta investigación es importante conocer la posición que toma el maestro frente a estos lineamientos y de qué modo repercuten estas decisiones en sus prácticas de enseñanza.

Desde esta postura crítica, la posición de los docentes entrevistados con relación a los referentes curriculares es unánime. En sus discursos plantean que las políticas educativas son normativas impuestas por los entes gubernamentales, que no tienen en cuenta las realidades de los contextos educativos y tampoco favorecen sus necesidades. De acuerdo con sus ideales, los lineamientos educativos obedecen, más bien, a políticas de orden económico y presupuestal, por tanto, no promueven el desarrollo de la sociedad, sino que limitan sus oportunidades de progreso.

En congruencia con estos hallazgos, los docentes del grupo focal DGF2 y DGF4 concuerdan con la posición de los maestros entrevistados sobre las políticas educativas y expresan su inconformidad en la forma en que estas son insertadas en los contextos educativos.

DGF2: Las políticas educativas siempre han respondido a los gobiernos de turno, por tanto no hay una visión clara, a largo plazo, de lo que se quiere lograr en materia educativa en Colombia, sino que cada cuatro años, con cada cambio de gobierno presidencial, cambian estas ideas. Los maestros nos encontramos entonces en una incertidumbre constante porque no hemos terminado de asimilar una política cuando ya

queda invalidada y hay que aplicar es otra. Eso requiere análisis y requiere una reorganización por parte de los entes gubernamentales.

DGF4: Comparto a cabalidad la posición de estos maestros, porque aunque yo noto buenas intenciones de los gobiernos por querer mejorar la educación; se queda en eso, en intenciones. Los programas educativos son diseñados desde los gobiernos y no desde las bases, que somos los maestros. Además, no se hace una verdadera inserción de esas políticas en las instituciones educativas; las capacitaciones se hacen muy generalizadas y termina entonces el maestro replicando las mismas prácticas de siempre. También hay que agregar que esas políticas generalmente no son desarrolladas bajo los presupuestos, infraestructura, talento humano que deberían implementarse, así que terminan por favorecer acuerdos económicos nacionales o internacionales.

Con relación a lo anterior, Iafrancesco (2022) señala que “si las políticas son impuestas y no se capacita a los agendes educativos para asumirlas, tan sólo se logra de ellos: indisposición, inconformidad, recelo y reticencia” (p. 168). En este sentido, no se logrará que el profesorado asuma estas políticas si no las comprenden y están en concordancia con su sistema de valores y modo de pensamiento, por tanto, se requiere la participación de este actor educativo en su construcción y programas formativos donde se les explique, justifique y convenza de su necesidad y se les brindan herramientas para integrarlas dentro de sus prácticas pedagógicas.

Es importante resaltar que la responsabilidad del docente frente a las políticas educativas no se configura exclusivamente como implementador de dichas orientaciones, sino como sujeto crítico que comprende estos lineamientos y que, en el uso de la autonomía que le ha dado el Estado, los cuestiona y reconfigura, en concordancia con las necesidades particulares de los contextos educativos en los que se desempeña. Se plantea, por consiguiente, la necesidad de fomentar un cambio en el profesorado hacia el diseño de formas de enseñanza que apoyen

las reformas que propendan al desarrollo de competencias y habilidades en los estudiantes y su formación crítica como ciudadanos del mundo, pues sin esta reestructuración las reformas educativas terminan en el fracaso. En otros términos se requiere que los docentes además de implementarlas en sus aulas de clases, las comprendan, las critiquen constructivamente y que participen en el diseño de las mismas.

Concerniente a las políticas educativas del área de Lengua Castellana, en particular, se acentúa en el discurso analizado que los docentes consideran que el currículo de Lenguaje en Colombia se encuentra en un estado de descontextualización, razón por la cual deben replantearse. De acuerdo con los maestros, esta situación explica las diferencias que existen dentro del desarrollo de competencias de los estudiantes en los distintos niveles y contextos educativos y el bajo nivel de desempeño en la competencia escritora de los escolares colombianos, en comparación con otros países de la región y el mundo, escenario que se vivencia en las aulas de clases a diario y que los profesores conciben como un problema o una limitación al momento de impartir sus prácticas de enseñanza de la escritura.

Sobre estas declaraciones los docentes del grupo focal DGF1 y DGF4 manifiestan estar de acuerdo con la postura de los docentes de Lengua Castellana sobre el currículo y cuestionan que no se tenga en cuenta la realidad educativa del país ni su diversidad cultural, social y económica en el momento de evaluar a los estudiantes.

DGF1: El país atraviesa por una crisis educativa que parte, precisamente, de ese desconocimiento que se tiene de la realidad del país. Efectivamente los currículos están desactualizados porque no atienden la diversidad educativa que existe, ni sus requerimientos.

DGF4: Si bien las políticas educativas hablan de un currículo de enseñanza sugerido, que debe contextualizarse en cada entorno escolar, lo cierto es que las evaluaciones las hacen igual para todos los estudiantes, no tienen en cuenta otros aspectos relacionados

con las condiciones educativas o cosas por el estilo. Se evalúa bajo los mismos criterios a todos los estudiantes de un mismo grado.

Estas consideraciones dan cuenta de que la percepción del maestro sobre el currículo y las políticas educativas que orientan el área de Lengua Castellana se traduce en inequidad y, por tanto, en simples documentos que no satisfacen las necesidades concretas de una población. En relación con esto, Tyler (1986) señala que todo currículo se construye desde un contexto propio; que atiende a las peticiones y necesidades de la cultura y la naturaleza misma de la sociedad. Por tanto, puede afirmarse que esta descontextualización, a la que el profesorado hace referencia, es producto de una pobre lectura del contexto nacional que impide que los estudiantes puedan tener una formación digna y de calidad, en igualdad de condiciones.

Desde esta postura crítica, los docentes son muy enfáticos al plantear que muchas de las brechas del sistema educativo actual son consecuencia de las políticas educativas nacionales, pues están supeditadas a factores económicos y gubernamentales que generan cada día más diferencias entre los distintos sectores educativos que existen. Por ejemplo, mencionan las marcadas diferencias entre la educación pública y la privada y la educación rural y la urbana. Esto lo explican desde las pocas oportunidades educativas en materia de acceso, permanencia, recursos e infraestructura que se les brindan a los sectores históricamente marginados, los cuales, sin embargo, son evaluados bajo los mismos parámetros que a sectores más favorecidos en cada uno de los ciclos y grados del sistema escolar.

Con relación a este aspecto los integrantes del grupo focal DGF2 y DGF3 comparten la posición crítica de los maestros y plantean que es una tarea pendiente del Estado atender las problemáticas educativas para minimizar las brechas sociales que impactan negativamente los procesos de enseñanza en la actualidad.

DGF2: Esa es una reforma que tiene que darse, hay que cerrar esta brecha educativa; no podemos seguir pidiéndole resultados a los maestros y a los estudiantes cuando no

hay las condiciones mínimas para que lo logren. Entonces es necesario que haya un cambio educativo desde dos direcciones, por un lado una reforma a las políticas con tendencia a la justicia social y, por otro, un replanteamiento de las prácticas docentes para mejorar los procesos de enseñanza y aprendizaje en las aulas. Eso implica un compromiso del gobierno y de los docentes.

DGF3: Totalmente de acuerdo con estos docentes que manifiestan que el currículo de Lenguaje requiere una actualización, en el sentido de que tenga en cuenta esa diversidad cultural y social que hay en Colombia. El currículo debe partir de allí, es el currículo el que se debe adaptar a los contextos y no los contextos educativos adaptarse al currículo.

Se plantea entonces un inconformismo del profesorado con relación a los objetivos y las formas cómo se diseñan e insertan las políticas educativas en la sociedad, puesto que estas “son pensadas desde arriba y descienden a los docentes” (Díaz Barriga e Inclán Espinosa, 2001, p. 17), con la intención de instaurar nuevos paradigmas educativos, asignándole el papel al profesor de reproductor de estas ideologías en los contextos escolares. En este sentido, se explica la escasa apropiación que tienen los docentes de estas normatividades, también registradas en las investigaciones de Gómez et al. (2020) y Varela (2021), puesto que al no configurarse como sujetos participantes en su construcción o no compartir sus fundamentos, no las asumen en sus prácticas de enseñanza, sino que en algunos casos las ignoran, las rechazan o las contradicen.

A partir de esto se puede entender la actitud de rechazo o poca apropiación de los maestros hacia las políticas que rigen el sistema educativo y sus resistencias a las reformas que plantean los entes gubernamentales. Esta resistencia al cambio puede entenderse como un comportamiento sistemático de desacuerdo con las iniciativas que orientan los gobiernos (Caruth y Caruth, 2013), que según Flamholtz y Randle (2008), en el fondo, representa la idea

de dejar o cambiar un camino valioso y reconocido por algo inexplorado, lo cual genera incertidumbre en el gremio docente, acostumbrado a tomar sus propias decisiones.

Este tipo de comportamiento es evidente en los docentes entrevistados, siendo más enérgicas las posiciones de los profesores D1 y D2, quienes se perciben a sí mismos opositores y críticos de las políticas educativas, al no querer involucrarse en la comprensión y articulación de los lineamientos curriculares del área de Lengua Castellana a sus prácticas de enseñanza, pues consideran su experiencia por encima de dichas orientaciones de orden institucional. Ashton y Webb (1986) explican este comportamiento desde el autoconcepto de que tiene el docente de su eficacia personal, es decir la percepción que tiene de sí mismo como sujeto capaz de generar aprendizajes significativos en los estudiantes, sin necesidad de seguir lineamientos, que considera impuestos y descontextualizados.

Es importante destacar que la resistencia al cambio es una tendencia docente que se percibe en la actualidad y que, según D'Elia (2019), se relaciona directamente con la falta de alineación de las políticas educativas con los valores y visiones de mundo de los educadores. Por consiguiente, resulta fundamental la comprensión del pensamiento y el comportamiento del profesorado para movilizar estas concepciones arraigadas a las prácticas educativas, puesto que "si los docentes observan que las transformaciones propuestas están en concordancia con sus actitudes y creencias, y son menos amenazantes para ellos, es mucho más probable que no manifiesten resistencia" (Córica, 2020, p. 263).

Desde esta perspectiva, este hallazgo resulta significativo, pues no solo devela la posición del docente con relación a las orientaciones ministeriales, sino que explica porque no las considera dentro de su práctica de enseñanza. Es un llamado entonces a las entidades gubernamentales, encargadas de diseñar las políticas educativas a comprender el sistema de valores y creencias de los docentes que movilizan su resistencia y tenerlos en cuenta en el delineamiento de las políticas educativas para lograr cambios significativos en la educación.

Esto es posible, en la medida en que el maestro tome un papel activo en el diseño y la articulación de los lineamientos educativos.

REDF-LUMECIT

Capítulo V. Construcción Teórica – Argumentativa

El presente apartado corresponde al cuarto propósito específico de la investigación, el cual consiste en develar un constructo teórico, basado en los hallazgos y en la interpretación hermenéutica del contenido de los discursos de los docentes de Lengua Castellana sobre sus prácticas de enseñanza de la escritura. A continuación, se aportan elementos teóricos, a partir de las categorías de análisis del estudio, los cuales pretenden suministrar información valiosa a los docentes, instituciones educativas, secretarías de educación y MEN sobre las prácticas de enseñanza de la escritura, los procesos formativos de los docentes y las políticas educativas que orientan el área, con el fin de que se promuevan procesos reflexivos y lineamientos que permitan el mejoramiento continuo de la práctica pedagógica del profesorado que enseña la composición escrita.

La comprensión de las prácticas de enseñanza de la escritura en el contexto escolar de básica secundaria implicó determinar los sentidos que los docentes le asignan a su propia labor pedagógica, la nominalización y conceptualización que hacen de la escritura, sus estrategias y metodologías de enseñanza y evaluación, así como las razones que los motivan a escoger o no determinados enfoques o modelos de enseñanza y la interpretación y posición que toman con relación a los lineamientos curriculares que rigen sus prácticas docentes.

Este acercamiento a la praxis pedagógica fue posible a través del análisis de las representaciones discursivas, las cuales manifiestan la interpretación o visión de mundo de los sujetos, mediante esquemas de comprensión de la realidad, cargados de connotaciones sociales, culturales, políticas e históricas. Estas representaciones se manifiestan en el discurso, que se constituye como una poderosa herramienta de construcción de ideas e intercambio social. En este sentido, el estudio de las representaciones discursivas en esta investigación facilitó conocer las decisiones y actuaciones de los maestros y las relaciones que establecen con la estructuración conceptual y legal que fundamenta y orienta su labor, no para juzgarlos, sino

para comprenderlos desde los significados que ellos mismos le asignan a la enseñanza para fomentar un modelo de sociedad determinado.

Teniendo en cuenta lo anterior, a continuación, se responde la pregunta de investigación que dirige este estudio: ¿Cómo comprenden sus prácticas de enseñanza de escritura los docentes de Lengua Castellana de básica secundaria, desde el análisis de sus representaciones discursivas?

La respuesta a esta pregunta considera las referencias discursivas de los profesores respecto a sus procesos formativos en distintos niveles académicos, sus experiencias, las conceptualizaciones que tienen sobre la escritura, cómo llevan a cabo la enseñanza, por qué enseñan de una manera determinada y sus lecturas y posiciones críticas sobre las políticas educativas que orientan sus praxis, aspectos que aluden a cada una de las categorías de análisis del estudio: Formación y experiencia docente; Práctica de enseñanza de la escritura; Teorías, modelos y enfoques de enseñanza de la escritura y Relación de las prácticas de enseñanza de la escritura con las políticas educativas.

La categoría formación y experiencia docente explicita los procesos formativos del profesorado de Lengua Castellana que ejerce su labor en el nivel educativo de básica secundaria y sus experiencias pedagógicas, desde los significados que estos actores educativos le atribuyen a estos procesos y la incidencia que tienen en las prácticas de aula. En este estudio se determina la formación del educador como un factor de fundamental relevancia en la práctica pedagógica, pues condiciona la identidad y visión de mundo del docente y el desarrollo y la actualización de sus competencias básicas disciplinares, pedagógicas y didácticas para el ejercicio de su quehacer. Teniendo en cuenta lo anterior, se establece la directa relación que tienen los procesos formativos en los diferentes ciclos y niveles académicos y el quehacer pedagógico, por ello, esta categoría se destaca como elemento importante que permite comprender las prácticas de enseñanza de la escritura.

A continuación, la figura 7 muestra las representaciones discursivas de los docentes de Lengua Castellana con relación a su formación y experiencia y su incidencia en las prácticas de enseñanza de la escritura.

Figura 7. Representaciones discursivas de los docentes de Lengua Castellana con relación a su formación y experiencia.



Respecto a la formación escolar, los docentes narran sus experiencias por medio de anécdotas en las que reconocen que su adquisición y afianzamiento de la escritura se dio a través de métodos tradicionales. En sus relatos recuerdan con nostalgia estas experiencias y las consideran formas de enseñanza exitosas, razón por la cual las emplean en sus prácticas pedagógicas actuales. Esta idea permite afirmar que los maestros ejercen su labor pedagógica basándose en sus experiencias escolares, lo cual devela la presencia de prácticas de enseñanza reproductivas, descontextualizadas y ajenas a las necesidades particulares de los contextos escolares donde estos maestros se desempeñan en la actualidad.

Es importante anotar que los docentes hacen un reconocimiento a la labor de sus maestros de la etapa escolar y consideran sus enseñanzas efectivas, no obstante, sus discursos señalan dificultades en la competencia escritora, que se hicieron evidentes en sus estudios de pregrado, lo que denota que las habilidades adquiridas en la escuela fueron escasas para enfrentar la educación superior. Este análisis permite aseverar que los docentes no recibieron una formación escolar que propiciara el desarrollo de competencias comunicativas para acceder a distintos niveles académicos y culturales a lo largo de su vida y que, por tanto, las prácticas que ellos reproducen en su labor actual, en realidad no dieron resultados en ellos y no son tan exitosas como afirman.

Igualmente, se destaca que aunque los docentes advierten avances en la competencia escritora en su carrera de pregrado, sus discursos no referencian elementos teóricos disciplinares y didácticos que rescaten de su formación inicial y que apliquen en su quehacer cotidiano. Sus prácticas escriturales se enfocaban en los aspectos formales del texto, aporte que puntualiza deficiencias en los programas formativos de licenciatura, cuyos planes de estudio abordan los componentes disciplinares desde los contenidos de la enseñanza y no proporcionan suficiente instrucción didáctica para los maestros en formación, que les suministre herramientas para afrontar los desafíos de la educación en cuanto a la composición escrita.

Esta descripción de los procesos formativos de los docentes a nivel escolar y de pregrado resulta trascendental en la comprensión de la práctica de enseñanza de la escritura, puesto que aporta una arista explicativa sobre la reproducción de prácticas de enseñanza tradicionales, al acentuar la preferencia de los docentes por enseñar de la forma como ellos aprendieron, debido a las deficiencias formativas en cuanto a la didáctica de la enseñanza de la escritura. En este sentido, es necesario propiciar un proceso reflexivo en el que se analicen detalladamente estas prácticas reproductivas y se determine su pertinencia en el contexto

escolar actual, pues las necesidades educativas de los estudiantes de hoy día son muy distintas a las de los docentes en sus épocas de estudiantes.

A partir de esto, se recomienda generar espacios formativos desde las instituciones educativas, las secretarías de educación y el MEN, en los que estas prácticas reproductivas sean analizadas a la luz de las teorías, modelos y enfoques de enseñanza de la escritura y de los resultados de investigaciones científicas sobre la temática, de tal manera que se favorezca un balance entre las experiencias de los maestros y la científicidad de la enseñanza del área de Lengua Castellana.

Con relación a la formación avanzada de los docentes es posible afirmar que su nivel educativo está condicionado al estatuto que regula su contratación laboral. Se destaca mayor preparación posgrado en los docentes vinculados por medio del Decreto 1278, puesto que estudios posgraduales de mayor nivel, como maestrías, representan un mejoramiento de sus condiciones laborales, a diferencia de los maestros pertenecientes al Decreto 2277. Asimismo, se resalta que los profesores que acreditan maestrías evidencian en sus discursos un nivel de apropiación teórico e investigativo del área mayor y un acercamiento a los referentes curriculares sugeridos por el MEN, los cuales consideran influyentes en sus prácticas pedagógicas; mientras que los educadores con especialización no refieren elementos teóricos o didácticos de este nivel educativo, además, plantean una postura de resistencia ante las políticas educativas que se gestan desde las administraciones educativas.

Siguiendo este mismo orden de ideas, se resalta que únicamente los docentes pertenecientes al estatuto 1278, hacen referencia al proceso de actualización de conocimientos y su importancia en el mejoramiento continuo de su práctica educativa. No obstante, estos maestros no mencionan experiencias de formación de programas de actualización de carácter formal, pues documentan sus procesos de actualización disciplinar de manera autónoma por medio de lecturas, lo cual permite ratificar que la formación en servicio es un tema que

demanda atención dentro de las políticas educativas de formación del profesorado, ya que los adelantos investigativos actuales requieren análisis y apropiación.

Esta información es de fundamental relevancia porque señala la formación y actualización de los docentes en servicio como un factor clave e indispensable para la transformación de las prácticas educativas del profesorado y el mejoramiento de la calidad de la educación, al constituirse como un camino de perfeccionamiento del quehacer docente y de fortalecimiento de sus competencias pedagógicas. En consecuencia, debe potenciarse desde las políticas educativas como un proceso organizado y de carácter permanente, basado en las actualizaciones curriculares, las teorías educativas y las realidades de los contextos escolares, por medio de programas de formación docente que permitan el desarrollo y la potenciación de competencias pedagógicas y el desarrollo de habilidades investigativas.

Asimismo, entre los dos decretos de vinculación docente al servicio educativo estatal, se acentúan discrepancias en el tema de la evaluación. Los profesores del estatuto 2277 referencian no estar asociados a procesos de evaluación de desempeño anual por parte del Estado o de sus directivos inmediatos que condicionen su permanencia en la carrera docente, mientras que los educadores vinculados mediante el Decreto 1278 se encuentran en constantes revisiones y valoraciones de su quehacer, por lo que resaltan en sus discursos la necesidad de actualizarse permanentemente y tener en cuenta los lineamientos curriculares del área en sus prácticas de enseñanza.

Se destaca, por consiguiente, la importancia de los procesos evaluativos en el mejoramiento continuo de las prácticas de enseñanza, pues la evaluación constituye un elemento que motiva la actualización de saberes y competencias pedagógicas, didácticas y disciplinares de los docentes. Sin embargo, es importante aclarar que este sistema evaluativo debe fundamentarse desde una perspectiva formativa que apunte a la retroalimentación de la praxis del profesorado, con el propósito de mejorarla de manera continua y no, simplemente,

desde una postura sancionatoria, que obedezca a lineamientos de orden económico, como actualmente lo perciben los docentes pertenecientes al decreto 1278.

Es importante señalar que los procesos evaluativos aquí analizados están relacionados con aspectos generales de la práctica educativa, cuya implementación, sin duda alguna, genera un gran aporte a la práctica docente y a su interés por los procesos formativos; sin embargo, el discurso de los profesores entrevistados no refiere ningún proceso evaluativo realizado a sus prácticas de enseñanza de la escritura, en particular; aspecto que puede determinarse como un vacío en las políticas y lineamientos que rigen el área de Lengua Castellana, debido a la contribución positiva que pudiera representar la evaluación formativa de las prácticas de enseñanza de la escritura al mejoramiento de las competencias de los docentes. Además, la información recolectada en las prácticas evaluativas pudiera servir como información clave para establecer las deficiencias teóricas y didácticas de los docentes y generar programas de formación que le apunten a dicho progreso.

Estos elementos analíticos planteados precisan la implementación de procesos evaluativos de carácter formativo a los docentes, independientemente de su estatuto de vinculación, tanto de sus competencias generales como de sus prácticas de enseñanza de la escritura, que permitan develar las falencias más urgentes de los docentes y los oriente a superar sus dificultades a través de espacios formativos. Este planteamiento se configura en un llamado a las autoridades educativas para que analicen, reestructuren y promuevan normas y criterios unificados de evaluación que promuevan la actualización permanente del magisterio.

Referente a la experiencia, se acentúa que aunque los docentes la consideran como un componente crucial en la toma de decisiones de su práctica de enseñanza, estas experiencias no son sistematizadas, sino que se comparten de forma narrativa y anecdótica entre pares académicos. Por consiguiente, se puede afirmar que los docentes comparten sus experiencias educativas de manera informal y no a través de la escritura de artículos o libros, ni tampoco

por medio de comunidades de aprendizaje como foros o grupos de estudio de carácter formal, lo cual es considerado por los mismos docentes entrevistados como un aspecto por mejorar, que da cuenta de las dificultades escritoras que presentan.

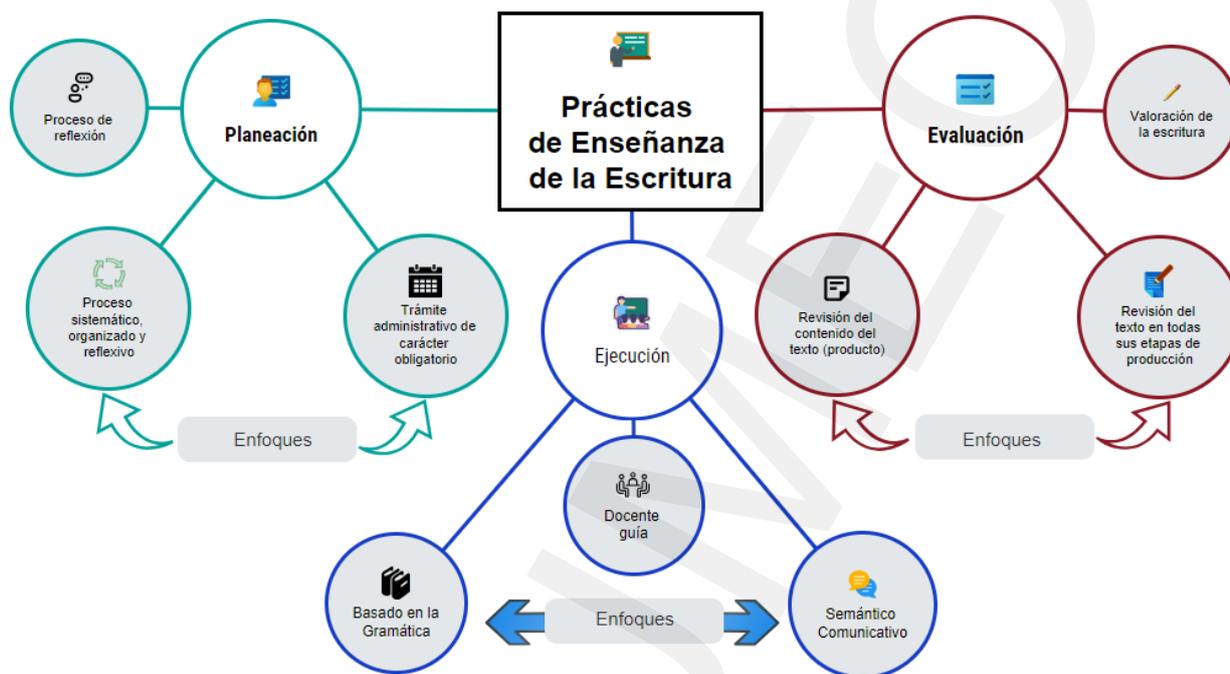
Estas debilidades y vacíos formativos de los maestros posibilitan asegurar que la práctica docente es guiada por sus experiencias, las cuales vinculan métodos tradicionales de enseñanza, aprendidos en sus etapas de estudiantes escolares, lo que conlleva a la promoción de prácticas reproductivas de enseñanza que excluyen las novedades investigativas más recientes e impiden la innovación y la optimización de la calidad educativa.

Todo lo anterior determina la necesidad de reestructurar los procesos formativos de los docentes, desde la articulación de sus distintos subsistemas (formación inicial, avanzada y en servicio), de manera que se complementen y que la formación que reciben los docentes esté fundamentada en el desarrollo de competencias personales, profesionales, disciplinares, pedagógicas y didácticas, que garanticen procesos innovadores en las instituciones educativas y que impulsen el mejoramiento de la educación y de la sociedad en general. Dentro de estos programas formativos, urge la habilitación de espacios colectivos que promueven la autoevaluación, coevaluación y reflexión de las prácticas pedagógicas, donde se compartan experiencias y conocimientos que favorezcan la transformación y renovación del ejercicio docente.

En cuanto a la práctica de enseñanza de la escritura se documenta lo declarado por los docentes en sus etapas de planificación, ejecución y evaluación de la escritura. Esta práctica involucra todas las decisiones que el docente toma y ejecuta en su labor educativa para favorecer el aprendizaje de sus estudiantes. En este proceso confluyen determinadas intenciones, reflexiones, anhelos, visiones de mundo y expectativas de los educadores, de manera intencionada, por lo cual es importante conocer cómo piensan para entender por qué enseñan de la forma que lo hacen.

La figura 8 expresa las representaciones discursivas de los docentes de Lengua Castellana sobre sus prácticas de enseñanza de la escritura.

Figura 8. Representaciones discursivas de los docentes sobre sus prácticas de enseñanza de la escritura



La planificación de la práctica de enseñanza de la escritura es considerada por los docentes como un momento de reflexión, en el que analizan el contexto educativo y las competencias de sus estudiantes, a partir de información recabada en un diagnóstico al iniciar cada año. Este proceso de planificación de clases es concebido por los profesores D2, D3 y D4 como un proceso sistemático, organizado y reflexivo, que realizan a través de un formato de carácter institucional en el que destacan la articulación de sus prácticas de enseñanza con los planes de área y los referentes curriculares de Lenguaje.

Este posicionamiento permite señalar que existe un compromiso de parte de estos docentes con su labor educativa, pues se reconoce la importancia de la planificación como herramienta que posibilita la valoración, retroalimentación y reflexión de las prácticas de enseñanza. Esta acción puede entenderse como una toma de consciencia que le permite al

profesorado conocer las necesidades y problemáticas de cada estudiante, aspecto significativo en la labor diaria del profesor para mejorar la calidad educativa. No obstante, se orienta a que los docentes efectúen esta práctica de reflexión con información actualizada periódicamente, de manera que sus prácticas de enseñanza puedan ajustarse a las necesidades de cada momento del ciclo escolar.

De esta práctica de planificación se puede afirmar, por consiguiente, que es una herramienta de gran valía en la enseñanza de la escritura, pues le facilita al profesorado determinar una posición estratégica para cumplir sus objetivos y a través de ella definir qué enseñar, cómo hacerlo, qué recursos emplear en la consecución de tal fin y de qué manera y cuándo evaluar. Desde esta perspectiva, los desempeños y competencias del docente se ponen de manifiesto en sus preparaciones y en los efectos de estas en el progreso del proceso de aprendizaje de sus estudiantes y en la evolución de su profesionalización. Así, la planeación de clases facilita la efectividad del proceso de enseñanza y aprendizaje y constituye una herramienta fundamental para construir una educación con calidad.

En contraste a la práctica de planeación caracterizada anteriormente, el docente D1 señala llevar un formato de plan de clases, el cual considera un trámite administrativo de carácter obligatorio, pero reconoce no ejecutarlo en sus prácticas de enseñanza, justificándose en que lo que pretende el Estado a través de los lineamientos curriculares no se alinea con la realidad de las escuelas, por lo que él prefiere enseñar desde sus propias experiencias.

Esta información permite aseverar que existe un vacío en la planeación de las prácticas de enseñanza de la escritura de este profesor, debido a que lo plasmado en estas planeaciones se distancia de lo que realmente ocurre en el aula. Asimismo, reafirma una inclinación hacia la incorporación de prácticas de enseñanza reproductivas, las cuales son producto de sus experiencias y no de sus procesos formativos, por lo que, una vez más, se reitera la importancia de actualizar a los docentes con el fin de incrementar sus competencias y mejorar su quehacer,

a través de programas que integren y potencien sus experiencias y los modelos de enseñanza de acuerdo con las necesidades de los contextos educativos.

Por otra parte, se determina que en la planeación y ejecución de la práctica docente se integran procesos de enseñanza de la lectura y la escritura de forma articulada, sin embargo, predomina una subordinación de la escritura dentro del desarrollo del plan de área, puesto que no se planean actividades estructuradas desde lo disciplinario y lo didáctico para la orientación de la escritura, sino que las acciones que involucran producción escrita constituyen una pequeña parte de tareas que, principalmente, fueron planeadas desde la comprensión lectora, situación que se explica a partir de la creencia que tienen los docentes de que los buenos lectores, son buenos escritores.

En este sentido, se puede afirmar que a la escritura no se le da la importancia que como habilidad requiere, ni siquiera desde la planeación misma de las clases. Por tanto, se recomienda una reflexión y reconfiguración por parte del profesorado y de las instituciones educativas sobre la planeación y ejecución de actividades que apunten al desarrollo de la competencia comunicativa escritora, específicamente, dentro del plan de estudios del área de Lengua Castellana.

Lo anterior evidencia la necesidad de propiciar espacios formativos en los que los docentes en servicio potencien la planeación de sus prácticas pedagógicas en función de los objetivos que se quieren lograr en cuanto a la composición escrita y en coherencia con los saberes específicos del área y sus experiencias educativas, con el fin de desarrollar en sus estudiantes competencias comunicativas, que les permitan desenvolverse satisfactoriamente en la sociedad académica.

En cuanto a la percepción del profesorado sobre la ejecución que hacen de sus prácticas pedagógicas, sobresale el rol que asume este actor educativo. Los docentes se consideran a sí mismos guías y mediadores del proceso de enseñanza de la escritura y emplean como estrategia

de enseñanza compartir en el aula de clases sus propias producciones textuales para mostrarse como ejemplo ante sus estudiantes y motivarlos a generar sus propios textos. En consonancia con estas consideraciones, se destaca la importancia de que el docente cuente con competencias escriturales que influyan positivamente en la formación de sus estudiantes y les ayuden a ampliar su visión del mundo y sus formas de estructurar el pensamiento a través de la producción textual. Además, se perfila un nuevo rol docente hacia prácticas educativas renovadoras, que abandonan la función del profesor como transmisor de información, predominante durante varias décadas en la enseñanza de la escritura.

En la ejecución de la práctica docente, al igual que en la planeación, se visualizan dos formas de orientación del trabajo de la escritura en las aulas de clases: una oracional, que atiente a requerimientos de forma, y otra que sigue etapas de planeación, producción y revisión para la elaboración de un texto, con un propósito específico y funcional de comunicación.

Por un lado, los docentes D1 y D2 sustentan orientar la producción textual a partir de la construcción de oraciones con nivel de concordancia y de ortografía adecuado, pues el objetivo es que el estudiante aprenda a escribir gramaticalmente bien, metodología que da cuenta del empleo del enfoque de enseñanza basado en la gramática y los aspectos formales del lenguaje. Esta forma de abordar la composición escrita corrobora la existencia de prácticas reproductivas en la labor del docente de Lengua Castellana, puesto que, como se mencionó en la categoría de formación y experiencia docente, se replican los modelos de enseñanza con los que los docentes aprendieron, lo cual evidencia una necesidad de actualización de saberes y competencias en los maestros sobre los modelos y enfoques más actualizados que atienden las necesidades educativas de hoy día.

Por su parte, los docentes D2 y D4 desarrollan actividades de producción textual en sus clases siguiendo las etapas de planeación, redacción, reescritura y retroalimentación de la composición textual, al igual que estrategias como el planteamiento de situaciones

comunicativas concretas. En este sentido, se evidencia una práctica de enseñanza de la escritura más cercana al enfoque semántico comunicativo, propuesto por el MEN en los referentes curriculares, pues no se considera la escritura exclusivamente desde sus aspectos formales, sino que se avanza hacia una comprensión de la significación del texto y se realiza a partir de un contexto comunicativo y con un propósito, lenguaje e interlocutor específico.

Este perfil docente evidencia un compromiso hacia el cumplimiento de los referentes curriculares, sugeridos desde las políticas educativas, y el seguimiento de teorías que apuntan hacia el desarrollo de competencias comunicativas, situación que puede determinarse como un avance de los docentes de Lengua Castellana hacia la búsqueda del desarrollo de habilidades escritoras en los estudiantes con un enfoque epistémico y social.

No obstante, el planteamiento de las actividades de producción textual de manera subordinada a las prácticas de lectura y el predominio de la producción de textos narrativos en las prácticas de enseñanza, además de evidenciar la poca utilización que se hace de los distintos géneros discursivos y tipologías textuales de las cuales se pueden valer los docentes para desarrollar competencias escritoras en los estudiantes, denota que todavía existen debilidades de los docentes con referencia a la interpretación que hacen de los lineamientos curriculares y sus implicaciones didácticas, reafirma que los docentes enseñan de la misma manera como les enseñaron a escribir en sus etapas como escolares y permite confirmar la existencia de prácticas reproductivas en los procesos de enseñanza de la escritura en la básica secundaria. Por tal motivo, se convoca a la comunidad científica a plantear investigaciones sobre esta temática y al MEN a orientar a los maestros través de programas formativos con el propósito de superar esta deficiencia en sus prácticas pedagógicas y mejorar las competencias comunicativas, pues la cultura académica a la que el estudiante se va a enfrentar a lo largo de su vida requiere más que narrar historias.

Otro aspecto de importante consideración dentro de la ejecución de la práctica docente tiene que ver con los desafíos a los que se enfrenta el profesorado en su labor diaria, relacionados particularmente, con las dificultades que presentan los estudiantes en las competencias de escritura. Los docentes plantean que los niveles de escritura de sus estudiantes están por debajo del nivel académico en que se encuentran dentro del sistema escolar y que en una misma aula de clases se observa una desigualdad de grandes proporciones entre los estudiantes, por lo que deben adaptar las estrategias de enseñanza a los requerimientos de los más atrasados y el nivel alcanzado en el desarrollo de la clase es mínimo. Se enfatiza, de acuerdo con el discurso de los docentes, que estas marcadas diferencias obedecen a las condiciones socioeconómicas de los diversos contextos educativos y las oportunidades educativas que se les ofrece.

Esto manifiesta la importancia de la reflexión docente dentro de la ejecución de la práctica pedagógica para descubrir las fortalezas y debilidades del proceso de enseñanza y apreciar la influencia de estos procesos en el desarrollo de competencias del estudiantado y también la necesidad de reformular las políticas educativas, en favor del mejoramiento no solo académico, sino social de los estudiantes.

Referente a las prácticas evaluativas de la composición escrita de los estudiantes y en coherencia con lo declarado para los procesos de planificación y ejecución de las prácticas de enseñanza, los discursos de los docentes de Lengua Castellana develan dos vertientes conceptuales: una basada en la revisión de los contenidos del texto, de los docentes D1 y D2, sustentada en los aspectos gramaticales y ortográficos de la composición escrita, la cual señala una dificultad de la enseñanza de la escritura porque hace énfasis sobre los aspectos estructurales del lenguaje, minimizando el desarrollo de aspectos comunicativos y funcionales del proceso escritor; y otra, de los docentes D3 y D4, que vincula factores discursivos y textuales, basado en el enfoque semántico comunicativo, desde etapas como planificación,

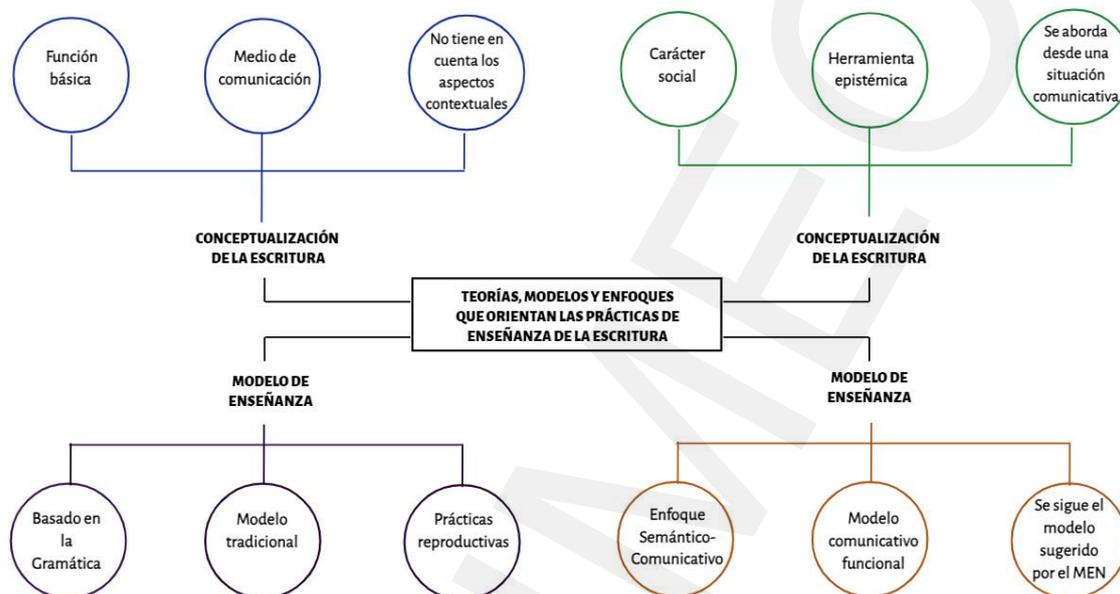
redacción, revisión y constante retroalimentación de las producciones textuales, la cual se acerca al modelo evaluativo, propuesto por el MEN en los lineamientos curriculares y otras orientaciones de este ente gubernamental.

De igual forma, las representaciones discursivas de los maestros evidencian falencias en el uso de materiales didácticos y tecnológicos que apoyen su práctica y sus procesos evaluativos, razonamientos que advierten la necesidad de una actualización sobre las ventajas de usar TIC y recursos evaluativos, como rúbricas, en las aulas de clases, los cuales permitan valorar y retroalimentar las producciones textuales de los estudiantes, puesto que aportan significativamente al proceso por ser herramientas e instrumentos que facilitan la recolección, el registro y el análisis de la información, propician la reflexión permanente del docente y le permiten tomar decisiones pedagógicas concretas para implementar y adecuar estrategias didácticas que mejoren su práctica y los procesos metacognitivos en los estudiantes, los cuales se dan al comprender y reflexionar sobre lo que está aprendiendo.

Por otro lado, la categoría teorías, modelos y enfoques que orientan las prácticas de enseñanza de la escritura se consideró debido a la importancia de determinar el dominio conceptual que poseen los maestros respecto a la escritura y la influencia de esos modos de pensamiento y visiones de mundo en su quehacer, especialmente, en la forma en que escogen los enfoques o modelos que emplean en las aulas de clases para la enseñanza de la escritura, en relación con el tipo ser humano que desean formar.

Seguidamente, la figura 9 resume las representaciones discursivas de los docentes de Lengua Castellana sobre las teorías, modelos y enfoques que orientan sus prácticas de enseñanza de la escritura.

Figura 9. Representaciones discursivas de los docentes sobre las teorías modelos y enfoques que orientan las prácticas de enseñanza de la escritura



En cuanto a la teorización sobre la escritura, el empleo de teorías, enfoque y modelos de enseñanza se determina que no existe una conceptualización consensuada entre el profesorado. Se resaltan dos posturas conceptuales: una centrada en los aspectos gramaticales de la producción escrita y, otra, planteada desde los aspectos contextuales de la escritura.

Los docentes D1 y D2 definen la escritura desde su función básica como instrumento de comunicación, cuya composición se limita a los aspectos estructurales del texto, lo cual los posiciona conceptualmente desde una perspectiva tradicional de la escritura, entendida como una actividad descontextualizada de los aspectos de la vida social. De igual manera, plantean no seguir o integrar teorías o modelos a sus prácticas de enseñanza, sin embargo, son enfáticos en resaltar que la enseñanza que imparten se centra en los elementos formales de la escritura, que les permiten a los estudiantes escribir textos gramatical y ortográficamente correctos. Este posicionamiento es coherente con el enfoque didáctico basado en la gramática, que describe

Cassany (1990) dentro de los modelos didácticos de la escritura, y el modelo tradicional de enseñanza con el que el docente aprendió a escribir en su etapa escolar.

Esta conclusión precisa que todavía persiste en el contexto educativo colombiano una fuerte tendencia, en la educación básica secundaria, a enseñar la composición escrita desde una perspectiva prescriptiva y normativa de la lengua, lo que da cuenta de prácticas reproductivas de enseñanza y la existencia de un vacío conceptual en el discurso de los docentes con relación a la escritura, puesto que definen esta habilidad, pero no relacionan esa conceptualización con estudios o investigaciones que le aporten científicidad a su discurso. Además, plantea que no existe apropiación por parte del profesorado de las teorías y el modelo curricular sugerido por el Ministerio de Educación y de sus alcances didácticos. Esto conlleva a la necesidad de generar procesos reflexivos en los docentes que les permitan apropiarse de estos lineamientos y plantear una postura crítica desde el conocimiento de la teoría y un proceder pedagógico y didáctico desde la profesionalización.

Por otra parte, en el discurso de los docentes D3 y D4 se resalta una consonancia entre las conceptualizaciones de la escritura y las teorías y modelos que integran a sus prácticas educativas. La conceptualización que tienen de la escritura admite una mirada holística, en la que se señala su carácter comunicativo, social y epistémico, desde un enfoque comunicativo funcional, alineado a la teorización de la lengua escrita que propone el currículo, orientado por el MEN para las prácticas de enseñanza del área de Lengua Castellana, con lo que se busca trascender la enseñanza desde las nociones de competencia gramatical y ortográfica hacia la competencia comunicativa.

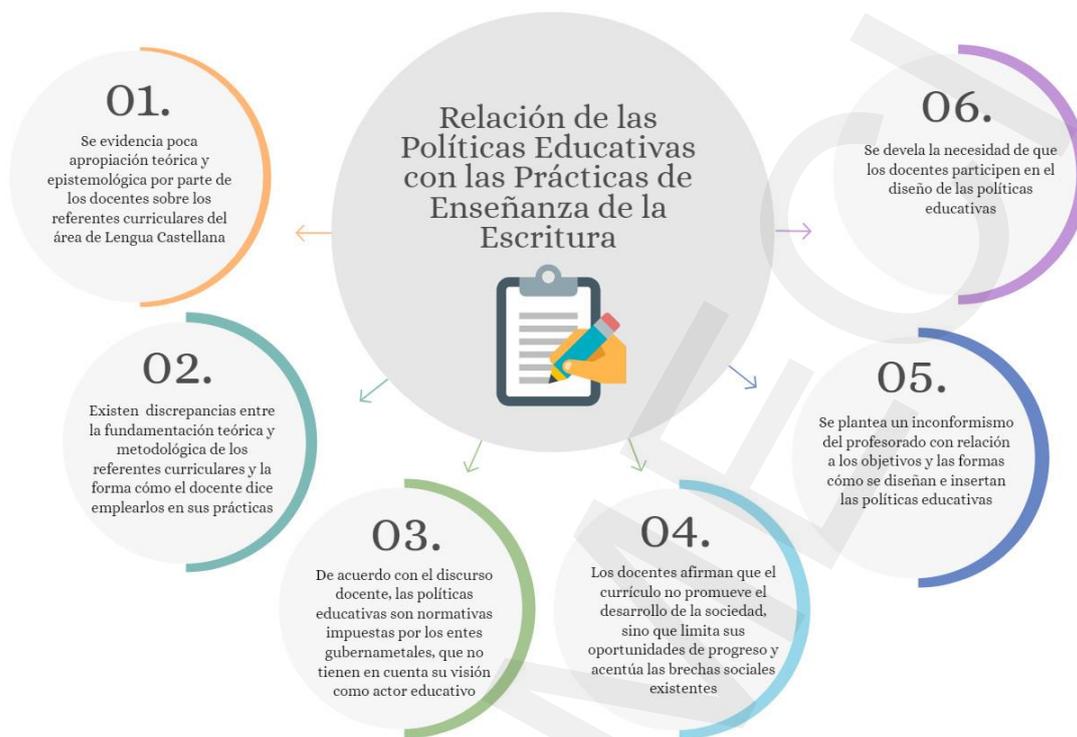
Cabe destacar que esta postura conceptual del profesorado es producto de sus procesos formativos en los subsistemas de formación avanzada y continua, por lo que se reitera la importancia de estos niveles de formación docente y la necesidad de potenciar y ampliar sus coberturas a todo el magisterio. Además, este posicionamiento teórico se puede catalogar como

un panorama alentador de las prácticas educativas de enseñanza de la escritura, que debe tomarse como base para la realización de programas de actualización docente y foros educativos que permitan que estas experiencias sean conocidas por otros docentes e investigadores para que sean estudiadas y analizadas desde otros espacios, teorías o áreas científicas y sean contrastadas con las prácticas de enseñanza, a través de la observación directa de clases, con la intención de determinar si existe una verdadera coherencia entre el discurso y la actuación docente.

Referente a la relación de las prácticas de enseñanza de la escritura con las políticas educativas se consideró esta categoría debido a que obtener información sobre el nivel de apropiación teórica y práctica de los docentes sobre los lineamientos curriculares resulta esencial para comprender su quehacer e identificar fortalezas y debilidades de índole formativa que permitan generar acciones en favor de la profesionalización y el fortalecimiento de su labor y, a su vez, impacten positivamente en el desarrollo de competencias en los estudiantes y en la calidad de la educación.

La siguiente figura sintetiza las representaciones discursivas de los docentes de Lengua Castellana sobre la relación entre las políticas educativas y las prácticas de enseñanza de la escritura.

Figura 10. Representaciones discursivas de los docentes sobre la relación entre las políticas educativas y las prácticas de enseñanza de la escritura.



Los discursos evidencian poca apropiación teórica y epistemológica de los docentes sobre las teorías que orientan la enseñanza de la escritura y de los referentes de calidad que conforman la normatividad que regula los procesos educativos de esta área, aspecto que se considera una limitación para la enseñanza, pues, impide abordar los procesos pedagógicos desde la cientificidad que la profesión docente requiere. Únicamente el docente D4 introduce una definición teórica cercana a la orientación curricular del MEN. Por consiguiente, se concluye la necesidad de contar con un profesorado con preparación en las teorías y políticas educativas, que no sean simples reproductores, sino que posean una apropiación teórica crítica y que también participen en sus construcciones.

Asimismo, los procesos de integración de los referentes curriculares a las prácticas de enseñanza de la escritura reafirman que el profesorado de Lengua Castellana no posee un dominio conceptual profundo sobre los lineamientos curriculares del área y, aunque manifiesta emplearlos en sus planeaciones de clases, se evidencia una discrepancia con las implicaciones

que tienen estos referentes de calidad, puesto que abordan la enseñanza desde las competencias, pero los docentes los emplean únicamente para determinar contenidos. En este sentido, el conocimiento que los docentes admiten tener sobre los lineamientos curriculares del área no da cuenta de una lectura crítica de los documentos, leyes y decretos que orientan las prácticas pedagógicas, lo cual se constituye como una debilidad de la formación de estos actores educativos, que debe ser atendida dentro del diseño mismo de las políticas educativas.

Por último, se señala que la posición de los docentes acerca de los referentes curriculares es unánime. En sus discursos plantean que las políticas educativas son normativas impuestas por los entes gubernamentales, que obedecen a políticas de orden económico y presupuestal y, por tanto, no promueven el desarrollo de la sociedad, sino que limitan sus oportunidades de progreso y acentúan las brechas sociales. Además, plantean que el currículo de Lenguaje en Colombia se encuentra en un estado de descontextualización, que explica las diferencias que existen dentro del desarrollo de competencias de los estudiantes en los distintos niveles y contextos educativos y el bajo nivel de desempeño en la competencia escritora de los escolares colombianos, en comparación con otros países de la región y el mundo, razón por la cual consideran que debe replantearse.

Se plantea, entonces, un inconformismo del profesorado con relación a los objetivos y las formas cómo se diseñan e insertan las políticas educativas en la sociedad, puesto que están direccionadas desde arriba y son poco explicadas a los maestros a través de programas formativos o documentos, contexto que explica la actitud de rechazo o poca apropiación de los maestros hacia las políticas y sus resistencias a las reformas que plantean los entes gubernamentales.

Todo este recorrido ha permitido establecer cómo comprende el maestro su propia práctica de enseñanza de la escritura, es decir cómo se visiona y cómo justifica su actuar a partir de los relatos contados en las entrevistas. Es posible, en consecuencia, plantear, dos

modos de pensamiento y dos actuaciones que regulan el quehacer del docente de Lengua Castellana, que si bien tienen puntos de encuentros y desencuentros, se diferencian, fundamentalmente, en la manera cómo se asume la escritura y cómo se involucran los referentes curriculares de Lenguaje.

Por un lado, se encuentran dos maestros vinculados al sector educativo mediante el decreto 2277, quienes cuentan con más de veinte años de experiencia en la educación básica secundaria y formación de posgrado en el nivel de especialización. Ellos afirman no implementar ningún modelo, teoría o enfoque de enseñanza en sus prácticas docentes, sin embargo, sus discursos develan procesos de planificación, ejecución y evaluación desde un enfoque gramatical, en el que principalmente tienen en cuenta la forma del texto, su extensión y ortografía. Además, afirman conocer los lineamientos curriculares sugeridos por el Ministerio de Educación, pero no implementarlos en sus prácticas de aulas, al destacarlos como políticas que obedecen a modelos económicos y que no propician el desarrollo de la sociedad. Por tanto, se puede declarar que estos docentes fundamentan su labor educativa desde sus experiencias, principalmente escolares, y no desde la fundamentación teórica y didáctica de su formación profesional.

Por otro lado, se pueden describir dos maestros con experiencia entre 12 y 16 años, pertenecientes al decreto 1278 y con formación posgradual en el nivel de maestría. Sus discursos develan procesos de planificación, ejecución y evaluación de las prácticas de enseñanza desde el enfoque semántico comunicativo, sugerido por el MEN, en el que, especialmente, abordan la escritura como un proceso que involucra etapas de planificación, redacción, revisión y retroalimentación de los textos; aspectos que dan cuenta de sus procesos formativos a nivel posgradual y de su interés personal por actualizarse de forma permanente. Cabe resaltar que aunque en sus discursos destacan la importancia de enseñar la escritura desde este enfoque, también expresan críticas al currículo y la forma cómo se implementan las

políticas educativas en Colombia, al igual que poco manejo de la conceptualización de los referentes curriculares nacionales, por lo que se requiere que las autoridades educativas escuchen la voz de los maestros y los incluyan en la construcción de sus reformas educativas.

En concordancia con lo anterior, se requiere de parte del docente y de las instituciones educativas un reconocimiento de la forma en que este actor educativo asume su labor pedagógica, con la intención de que esta reflexión clarifique su posición de enseñanza y movilice o transforme las prácticas tradicionales que entorpecen el desarrollo de competencias en los estudiantes y dificultan responder con calidad y pertinencia a las demandas de la educación.

Así que, desde esta perspectiva, resulta imperante la intervención del MEN y las Secretarías de Educación a través de programas de cualificación y actualización de las prácticas pedagógicas de los docentes en servicio, que propicien un equilibrio entre los supuestos teóricos y didácticos que sustentan las prácticas de enseñanza de la escritura y las experiencias en las aulas de clases. Asimismo, la renovación y construcción de políticas educativas que cuenten con la participación de los docentes y que consideren sus concepciones de mundo y valores, pues no es posible lograr cambios en la educación si el docente no entiende y comparte los referentes de calidad.

Conclusiones

A continuación se enuncian las conclusiones del presente estudio, en consideración al alcance de su propósito general y sus propósitos específicos, una vez analizados y contrastados los discursos de los docentes en cuatro categorías, por medio de un análisis hermenéutico interpretativo, crítico y argumentativo, que da cuenta de las representaciones discursivas de los docentes de Lengua Castellana sobre sus prácticas de enseñanza de la escritura.

El primer propósito específico, enfocado en caracterizar los recursos y estrategias discursivas que los docentes emplean para reflexionar sobre sus prácticas de enseñanza de la escritura, se responde a partir de las dos primeras categorías de análisis: formación y experiencia docente y práctica de enseñanza de la escritura.

Con relación a la formación de los docentes se concluye que la adquisición y afianzamiento de la escritura en el nivel escolar, se propició a través de métodos de enseñanza tradicionales, basados en un enfoque gramatical y ortográfico, en el que la escritura constituía un simple proceso de codificación, limitado a ejercicios de repetición, transcripción y redacción de oraciones y narraciones cortas, lo cual destaca el desconocimiento o muy poco desarrollo de otras tipologías textuales en las clases de Lengua Castellana. Estas prácticas escriturales se realizaban enmarcadas en actividades de comprensión lectora, que no enfatizaban la escritura como un proceso que requiere la enseñanza de habilidades específicas.

Se destaca como elemento importante que permite comprender las prácticas de enseñanza de la escritura que, aunque los docentes reconocen que aprendieron con métodos tradicionales y descontextualizados, consideran estas experiencias formas de enseñanza exitosas, por ello, las emplean en sus prácticas pedagógicas actuales. Esta idea permite concluir que los maestros llevan a cabo su ejercicio pedagógico en la actualidad basados en sus experiencias escolares, lo que da cuenta de un proceso reproductivo de prácticas de enseñanza.

Respecto a la formación profesional, los maestros expresan en sus relatos las dificultades escritoras que presentaron durante sus primeros semestres de formación inicial, pues las habilidades desarrolladas en la escuela fueron insuficientes para afrontar este nivel educativo, análisis que permite concluir que los docentes no recibieron una formación escolar que propiciara el desarrollo de competencias comunicativas para acceder a la educación superior.

Los discursos docentes no referencian elementos teóricos disciplinares y didácticos de su formación inicial que apliquen en su quehacer cotidiano. Sus prácticas escriturales se enfocaban en los aspectos formales del texto, aporte que devela deficiencia en los programas formativos de licenciatura, los cuales abordan los componentes disciplinares desde los contenidos de la enseñanza. Esta situación resulta trascendental en la comprensión de la práctica de enseñanza de la escritura, puesto que aporta una explicación sobre la reproducción de prácticas de enseñanza tradicionales.

Desde la formación avanzada de los docentes es posible concluir que su nivel educativo está estrechamente relacionado con el estatuto que regula su vinculación laboral. Por eso, se evidencia un mayor nivel de estudio de posgrado en los docentes pertenecientes al Decreto 1278, dado que su formación de maestría representa un mejoramiento de sus condiciones laborales. Contrario el caso de los docentes vinculados mediante el Decreto 2277, quienes acreditan estudios hasta el nivel de especialización, ya que otros programas formativos superiores no le aportan ventaja alguna en su vinculación laboral.

Se destaca que los docentes con maestría muestran un nivel de apropiación teórico e investigativo mayor, en virtud de que evidencian en sus discursos orientaciones teóricas que abordaron durante sus procesos investigativos y que, de acuerdo con sus aseveraciones, han impactado de manera positiva sus prácticas pedagógicas; mientras que los docentes con especialización no hacen ninguna alusión teórica o didáctica de este proceso formativo o de su

influencia en su quehacer pedagógico, lo cual permite concluir que la formación y actualización en los docentes en servicio es un elemento clave para el mejoramiento de sus prácticas de enseñanza.

Asimismo, se advierten discrepancias en el tema de la evaluación al profesorado de ambos decretos. Los docentes pertenecientes al estatuto 2277 referencian no estar asociados a procesos de evaluación por parte del Estado, mientras que los docentes vinculados mediante el Decreto 1278, refieren recibir evaluaciones que regulan su permanencia, ascenso y reubicación dentro del estatuto, por lo que comprenden la necesidad de estar en constante actualización de sus saberes a través de estudios de posgrado, lo cual genera oportunidades de mejoramiento a la práctica educativa, pues la sistemática revisión de sus procesos, según lo expuesto por los mismos docentes, motiva a la actualización de su formación.

No se reseña ningún proceso evaluativo realizado a las prácticas de enseñanza de la escritura de los docentes por parte del MEN o de las directivas institucionales; aspecto que puede determinarse como una debilidad, debido a la importancia e influencia positiva que pudiera significar la evaluación formativa de estas prácticas en el perfeccionamiento de la labor docente y en el delineamiento de programas de formación que apunten a subsanar las deficiencias teóricas y didácticas de los docentes en servicio.

En cuanto a la formación en servicio, se referencian procesos de actualización de conocimientos en los docentes del Decreto 1278, los cuales consideran un elemento importante de mejoramiento y transformación de la práctica educativa. Sin embargo, estos procesos los realizan de manera autónoma por medio de lecturas y no mediante programas de carácter formal. Lo anterior permite concluir que la formación en servicio es un tema que demanda atención dentro de las políticas educativas de formación del profesorado.

Sobre la experiencia se concluye que los docentes la consideran relevante en su praxis y la validan como una forma de enseñanza efectiva, por tanto, sus prácticas de enseñanza se

rigen por estas experiencias y no por conocimientos disciplinares, pedagógicos y didácticos adquiridos en los procesos formativos que acreditan. Estas experiencias no son sistematizadas, sino que se comparten de forma narrativa y anecdótica entre pares académicos, lo cual es considerado por los mismos docentes entrevistados como un aspecto por mejorar que da cuenta de las dificultades escritoras que presentan.

Sobre la categoría práctica de enseñanza de la escritura se concluye que los docentes involucran en su planificación de clases un proceso de reflexión, en el que analizan el contexto educativo y las competencias de sus estudiantes, lo cual resulta positivo para el mejoramiento continuo de su labor educativa. Este proceso se lleva a cabo mediante un plan de clases, a través de un formato de carácter institucional y obligatorio, donde se plasma la articulación de las prácticas de enseñanza con los planes de área y los referentes curriculares de Lenguaje; sin embargo, el docente D1 reconoce que no desarrolla lo planeado en ese formato, aspecto que devela incoherencia entre la planeación y la práctica docente.

Se determina que la enseñanza de la escritura se plantea de forma articulada con actividades de lectura, no obstante, se evidencia preferencia de parte de los docentes por el desarrollo de competencias lectoras en los estudiantes, basados en la premisa de que quien lee bien, escribe bien. En consecuencia, se puede afirmar que a la escritura no se le da la importancia que como habilidad requiere, ni siquiera desde la planeación misma de las clases.

Los educadores definen su rol en la educación como mediadores del proceso de enseñanza de la escritura y destacan la importancia de ser ejemplos para sus estudiantes, por ello comparten sus propias producciones escritas en las aulas de clases, con la intención de influir positivamente en la formación de competencias comunicativas en sus alumnos, situación que señala un aspecto positivo de las prácticas docentes.

Con relación a los géneros discursivos empleados en las clases de Lengua Castellana se concluye que predomina la producción de textos narrativos, lo cual evidencia el poco uso o

desconocimiento de los distintos géneros discursivos por parte del profesorado y reafirma que los docentes enseñan de la misma manera como les enseñaron a escribir en sus etapas como escolares. Asimismo, se destaca el escaso empleo de recursos didácticos y tecnológicos que apoyen el desarrollo de competencias comunicativas en los estudiantes, elementos que resaltan debilidades y aspectos por mejorar en la práctica pedagógica.

Por otra parte, se concluye que coexisten en el contexto escolar dos formas de orientación del trabajo de la escritura; la primera, tradicional, implementada por los profesores a partir de la construcción de oraciones con nivel de concordancia y de ortografía adecuado; y la segunda, cercana al enfoque comunicativo semántico, propuesto por el MEN en los referentes curriculares, siguiendo las etapas de planeación, redacción, reescritura y retroalimentación de la composición textual, al igual que estrategias como el planteamiento de situaciones comunicativas concretas.

Referente a las prácticas evaluativas de la composición escrita de los estudiantes, los discursos de los docentes de Lengua Castellana develan dos vertientes conceptuales: una basada en la revisión de los contenidos del texto, la cual hace énfasis que se hace sobre los aspectos estructurales del lenguaje; y otra que vincula factores discursivos y textuales, desde el enfoque comunicativo semántico, desde etapas como planificación, redacción y revisión y constante retroalimentación de las producciones textuales.

El segundo propósito específico, enfocado en determinar las teorías, enfoques y modelos de enseñanza de la escritura que subyacen en las representaciones discursivas de los docentes, se desarrolló a partir de la tercera categoría de análisis: Teorías, enfoques y modelos de enseñanza de la escritura.

Sobre la teorización del docente sobre la escritura, el empleo de teorías, enfoque y modelos de enseñanza se concluye que existen dos visiones conceptuales y prácticas entre el profesorado; por un lado, se define la escritura desde su función básica como instrumento de

comunicación, lo cual implica una perspectiva tradicional de la práctica de la enseñanza, enfocada en la instrucción de la gramática y la ortografía; por otra, se señala el carácter comunicativo, social y epistémico de la escritura, desde un enfoque comunicativo funcional, alineado al currículo orientado por el MEN.

El tercer propósito específico, el cual se centró en establecer los elementos curriculares y las políticas educativas que se integran en las representaciones discursivas de los docentes sobre su práctica pedagógica, se desarrolló a partir de la cuarta categoría de análisis: Relación de las prácticas de enseñanza de la escritura con las políticas educativas.

Desde esta categoría, se evidencia poca apropiación teórica y epistemológica de los docentes sobre las teorías que orientan la enseñanza de la escritura y de los referentes de calidad que conforman la normatividad que regula los procesos educativos de esta área, aspecto que se considera una limitación para la enseñanza, pues, impide abordar los procesos pedagógicos desde la científicidad que la profesión docente requiere.

La posición crítica del profesorado acerca de estos referentes plantea inconformismos, pues consideran las políticas educativas normativas impuestas por los entes gubernamentales, que obedecen a políticas de orden económico y presupuestal y, por tanto, no promueven el desarrollo de la sociedad, sino que limitan sus oportunidades de progreso y acentúan las brechas sociales.

El cuarto propósito específico, orientado a develar un constructo teórico, basado en los hallazgos y el análisis de las representaciones discursivas de los docentes de Lengua Castellana sobre sus prácticas de enseñanza de escritura, permite concluir que existen debilidades en los programas formativos de los docentes en sus distintos niveles educativos y en sus prácticas de enseñanza, sobre todo en los aspectos relacionados con el qué se enseña y cómo se enseña, lo cual explicita la necesidad de revisar el sistema formativo de los docentes y orientarlo hacia

programas formación continua que permitan la actualización y confrontación de los saberes de los maestros y sus experiencias

Todas estas conclusiones permiten evidenciar el cumplimiento del propósito general de esta investigación, direccionado a comprender las prácticas de los docentes de Lengua Castellana de básica secundaria, a través del análisis de sus representaciones discursivas, pues a través del desarrollo de las cuatro categorías analizadas se integró una mirada holística a las prácticas de enseñanza de la escritura y se develó información importante sobre el pensamiento docente y sus posturas ante las teorías, enfoques, modelos y referentes curriculares que orientan el área, no para calificarlo, sino con el fin de encontrar aquellos vacíos que limitan el alcance de los propósitos de la enseñanza.

Recomendaciones

Seguidamente se presentan las recomendaciones de este estudio, las cuales giran en torno a los procesos formativos de los maestros de Lengua Castellana, sus prácticas de aula y las teorías, modelos, enfoques y políticas educativas que orientan la enseñanza de la escritura en el nivel educativo de básica secundaria.

Con relación a los procesos formativos de los profesores, se recomienda al MEN revisar y reestructurar el sistema que regula la formación de los educadores de Lengua Castellana en cada uno de sus subsistemas, con el fin de garantizar una verdadera articulación entre los conocimientos teóricos y didácticos del área y la experiencia docente para el fortalecimiento de los procesos que se llevan a cabo en las aulas de clases y la movilización de prácticas reproductivas de enseñanza que obstaculizan el desarrollo de competencias escritoras en el estudiantado.

Asimismo, se sugiere a la Secretaría de Educación del municipio de Montería, en cumplimiento de su función como responsable de la formación continua de los docentes vinculados a su nómina, que diseñe y desarrolle programas de formación dirigidos al profesorado de Lengua Castellana, tendientes al mejoramiento de las prácticas escriturales de los maestros, la revisión y actualización de teorías, enfoques y modelos de enseñanza de la escritura y los referentes curriculares que les permitan tomar decisiones acertadas en su quehacer pedagógico.

Por otra parte, se invita al MEN, a las secretarías de educación y a las instituciones educativas a propiciar espacios de socialización de experiencias docentes sobre las prácticas de enseñanza de la escritura desde un enfoque interdisciplinario que integre una mirada holística de la escritura como práctica social y herramienta epistémica y que permita la reflexión de los docentes en torno a sus propias prácticas de enseñanza.

Se propone al MEN analizar y reestructurar los procesos evaluativos de las prácticas educativas y abordarlas desde un enfoque integral para todos los docentes, independientemente de su estatuto de vinculación. Además, establecer criterios unificados de ascenso y reubicación a los docentes desde las políticas educativas que regulan el acceso y la permanencia de los docentes en el servicio educativo estatal, de tal manera que se les brinde oportunidades de capacitación a los maestros a nivel posgradual para dignificar su profesionalización y promover mejores prácticas de enseñanza.

Acerca de las prácticas pedagógicas, se recomienda a los maestros del área de Lengua Castellana integrar a sus planeaciones y prácticas educativas modelos, enfoques o teorías de enseñanza de la escritura que les permitan desarrollar competencias comunicativas en sus estudiantes, desde el aprovechamiento de la escritura como práctica social y herramienta epistémica. Además, revisar y actualizar los recursos didácticos y evaluativos empleados en sus clases e incluir las TIC en los procesos de composición escrita.

Respecto a las políticas educativas que direccionan el área e Lengua Castellana, se hace un llamado al MEN a hacer una revisión y reestructuración de estos referentes curriculares, que involucre la participación activa de los docentes y su sistema de creencias y valores, con el propósito de atacar las distintas problemáticas que presentan las prácticas de enseñanza de la escritura en la educación básica secundaria y responder con pertinencia a las necesidades de los distintos contextos educativos.

Teniendo en cuenta las conclusiones y recomendaciones consideradas anteriormente y que este estudio contó, únicamente, con la participación de cuatro docentes, debido a su carácter cualitativo, se sugiere a la comunidad científica realizar procesos investigativos cuantitativos en torno a las posibilidades de mejoramiento de las prácticas de enseñanza de la escritura, a partir de las categorías validadas en esta investigación y los siguientes interrogantes:

¿Cuáles son las transformaciones que hay que asumir a nivel formativo para que los docentes superen las deficiencias teóricas disciplinares y didácticas, respecto a las prácticas de enseñanza de la escritura?

¿Qué elementos teóricos, didácticos y prácticos debe contener un programa de formación que apunte al desarrollo de competencias escriturales en los maestros y al mejoramiento de sus prácticas pedagógicas?

¿Cuál es la actitud que debe asumir el docente respecto a su proceso formativo para que se genere una verdadera transformación y un mejoramiento integral de las prácticas de enseñanza de la escritura?

¿Cuáles son las transformaciones que requieren las prácticas de enseñanza de la escritura para lograr desempeños satisfactorios en los resultados de las pruebas realizadas a los estudiantes sobre su proceso de escritura?

¿Qué tipo de recursos didácticos y tecnológicos requieren las prácticas de enseñanza y evaluación de la escritura en el nivel educativo de básica secundaria?

Y, finalmente, ¿cuáles son los géneros discursivos que deberían incluirse en prácticas de enseñanza de la composición escrita, considerando los aspectos culturales, tecnológicos y políticos que imperan en la sociedad actual?

Referencias

- Abric, J. (2001). *Prácticas Sociales y Representaciones*. Ediciones Coyoacán S.A.
- Adam, J. (2005). *La linguistique textuelle. Introduction à l'analyse textuelle des discours*. Armand Colin.
- Adams, D., Kee, G. & Lin, L. (2001). Linking research, policy and strategic planning to education development in Lao people's Democratic Republic. *Comparative Education Review*, 45 (4), 220-241.
- Adoumieh, N. (2011). Las habilidades metacognitivas en el proceso escritural: un estudio de casos. *Investigación y Postgrado*, 26 (2), 57-92.
- Adoumieh, N. (2018). El modelo discursivo en la literatura a través del currículo. *Revista Caribeña de Investigación Educativa (RECIE)*, 2(2), 77-93. <https://doi.org/10.32541/recie.2018.v2i2.pp77-93>
- Adoumieh, N. (2019). Fundamentos de un modelo de escritura basado en lo discursivo. *Revista Caribeña de Investigación Educativa (RECIE)*, 3(1), 102-118. <https://doi.org/10.32541/recie.2019.v3i1.pp102-118>
- Agudelo, A. (2017). Propuesta de un plan de formación y desarrollo profesional del profesorado de la UPEL IPC, en el ámbito de la transformación universitaria. *Revista Educación Superior y Sociedad*. Colección 25 aniversario, Vol. 19, 213-238.
- Albarracín Vivo, D., Encabo Fernández, E., y López Valero, A. (2022). Composición escrita del alumnado y expectativas de sus docentes. Una investigación en Educación Primaria. *Porta Linguarum Revista Interuniversitaria De Didáctica De Las Lenguas Extranjeras*, (38), 301-317. <https://doi.org/10.30827/portalin.vi38.23900>
- Altamirano, A. (2013). Observaciones paleopatológicas a la tesis de bachiller de Julio Tello. *Arqueología y Sociedad*. (26), 71-90.

Álvarez, T. y Ramírez, R. (2006). Teorías o modelos de producción de textos en la enseñanza y el aprendizaje de la escritura. *Didáctica. Lengua y literatura*, N.º 18, 2006, 29-60.

Antón, M. (2010). Aportaciones de la teoría sociocultural al estudio de la adquisición del español como segunda lengua. *RESLA*, 23 (2010), 9-30.

Arandia Rodríguez, S. y Díaz Chaves, S. (2019). Los espacios de formación continua respecto a la enseñanza de lengua escrita. *Praxis & Saber*, 10(22), 247-270. <https://doi.org/10.19053/22160159.v10.n22.2019.9319>

Araya, L. (2006). ¿Qué nos pasa en escritura? Hipótesis sobre los problemas en la enseñanza de la lengua escrita. *Lectura y Vida*, 28(1), 6-15.

Araya, S. (2002). *Las representaciones sociales: Ejes teóricos para su discusión*. Cuaderno de Ciencias Sociales. FLACSO.

Arellano García, P. (2019). La construcción del rol docente desde una mirada renovadora de la lectura y la escritura. *Pedagogía y Saberes*, (51), 23-32.

Arias, D. (2013). *La escritura como proceso, como producto y como objetivo didáctico*. Tareas pendientes. Actas CEDELEQ IV. Universidad de Salamanca y UQAM.

Arias, M. y Moya, P. (2015). La relación entre las teorías de las representaciones sociales y la importancia de su estudio en los docentes universitarios. *Revista de Investigación, Desarrollo e Innovación*, 6 (1), 61-71.

Arnaéz, P. (2006). La lingüística aplicada a la enseñanza de la lengua: una línea de investigación. *Letras*, 48(73), 349- 363.

Ashton, P., & Webb, R. (1986). *Making a Difference: Teachers' Sense of Efficacy and Student Achievement*. Longman.

Ávalos, B. (2004). *Las instituciones formadoras de docentes y las claves para formar buenos docentes*.

http://www.unesco.cl/medios/biblioteca/documentos/instituciones_formadoras_claves_formar_buenos_docentes.pdf

Ayala, R. (2008). La metodología fenomenológica-hermenéutica de M. Van Manen en el campo de la investigación educativa. Posibilidades y primeras experiencias. *Revista de investigación*, 26 (2), 409-430.

Bachman, J. (1990). *Introducción a la pragmática*. Anthropos.

Baena, L. (1989). Lingüística y significación. *Lenguaje*, N°6, 7-30.

Banch, M. (2000). Representaciones sociales en Venezuela: la apuesta al cambio. En Jodelet, D. y Guerrero, A. (Ed.). *Develando la cultura. Estudios en representaciones sociales*. UNAM.

Baquero, R. (1996). *Vygotsky y el aprendizaje escolar*. Aique.

Baracaldo, M. (2006). *Formación de educadores en las escuelas normales superiores. Recomendaciones hacia la formulación de una política pública de primera infancia*. Ministerio de Educación Nacional de Colombia.

Barton, D. & Hamilton, M. (2000). *Literacy Practices*. Routledge.

Bazdresch, M. (2000). *Vivir la educación, transformar la práctica*. Textos Educar - Educación Jalisco.

Bazerman, C. (1988). *Shaping written knowledge: the genre and activity of the experimental article in science*. University of Wisconsin Press.

Bazerman, C. (2008). La escritura de la organización social y la situación alfabetizada de la cognición: extendiendo las implicaciones sociales de la escritura de Jack Goody. *Revista Signos*, 41 (68), 355-380.

Bazerman, C., Little, J., Bethel, L., Chavkin, T., Fouquette, D., & Garufis, J. (2005). *Reference Guide to Writing Across the Curriculum*. West Lafayette. Parolor Press.

Bellón, C. y Cruz, M. (2002). La escritura como actividad sociocultural compleja en el aula de transición: avances teóricos. *Enunciación*, 2002, N°7, 57-63.

Bereiter, C. y Scardamalia, M. (1992). Dos modelos explicativos de los procesos de composición escrita. *Infancia y Aprendizaje*, 58, 43-64.

Berninger, V. (1999). Coordinar la transcripción y la generación de texto en la memoria de trabajo durante la redacción: Procesos automáticos y constructivos. *Learning Disability Quarterly*, 22 (2), 99–112. <https://doi.org/10.2307/1511269>

Best, J. (1982). *Cómo investigar en educación*. 9ª Ed. Morata.

Bhatia, V. (2002). Applied genre analysis: a multi-perspective model. *Revista de la Asociación Europea de lenguas para fines específicos*, vol. 4, 3-19.

Birchenall, L. y Müller, O. (2014). La Teoría Lingüística de Noam Chomsky: del Inicio a la Actualidad. *Lenguaje*, 42(2), 417-442.

Black, P. y William, D. (1998). Assessment and classroom learning. *Assessment. Education*, 5, 7–74.

Blumer, H. (1982). *Interaccionismo Simbólico: Perspectiva y método*. Hora S.A.

Bohórquez, C. (2016). *Movilización de las concepciones docentes sobre la enseñanza de la escritura en Básica Primaria* (Tesis de maestría, Universidad Distrital Francisco José Caldas). Repositorio Institucional- Universidad Distrital Francisco José de Caldas.

Boillos, M. y Rodríguez, A. (2022). La escritura académica en las carreras de Educación en Ecuador: representaciones del alumnado. *Íkala, Revista de Lenguaje y Cultura*, Vol. 27, 312-331. <https://doi.org/10.17533/udea.ikala.v27n2a02>

Borja, I., López, A., Méndez, P., Segura, A. y Ángel, F. (2008). Orientaciones para la enseñanza de la escritura en la educación inicial y primaria en discursos oficiales y científicos. Colombia, 1994-2004. *Artes y Ciencias Sociales*, julio 2008, 133-147.

Bórquez, R. (2006). *Pedagogía crítica*. Trillas.

- Bourdieu, P. (2011). *Las estrategias de la reproducción social*. Siglo XXI.
- Brown, H. (1994). *Teaching by principles: An interactive approach to language pedagogy*. Prentice Hall Regents.
- Brown, H. (2014). *Principles of Language Learning and Teaching*. Pearson.
- Calderón, D. (2005). Sobre la competencia pedagógica en el maestro de lengua materna. *Enunciación*, 10 (1), 113-118.
- Calkins, L. (1994). *The Art of Teaching Writing*. Editorial Heinemann.
- Calle Álvarez, G. (2019). Exploración de las concepciones sobre la escritura para el diseño de un centro de escritura digital en la educación media. *Praxis*, 15(1), 25-40. <http://dx.doi.org/10.21676/23897856.2982>
- Calsamiglia, H. y Tusón, A. (2012). *Las cosas del decir: manual de análisis del discurso*. Editorial Ariel.
- Calvo, G. (2019). *Políticas del sector docente en los sistemas educativos de América Latina*. IIPPE/Unesco.
- Calvo, J. (2000). Formación del profesorado de secundaria. *Estudios Pedagógicos*. (26): 107- 117.
- Cambra, M. (2003). *Une approche ethnographique de la classe de langue*. Didier.
- Camps, A. (1990). Modelos del proceso de redacción: algunas implicaciones para la enseñanza. *Infancia y Aprendizaje*, 49, 3-19.
- Canale, M. & Swain, M. (1980). Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing. En *Applied Linguistics 1*, 1-47.
- Canales, A. (2007). Evaluación educativa. *Reencuentro. Análisis de Problemas Universitarios*, (48), 40-46.

Cañón, A. y Cedeño, M. (2016). Tendencias en la formación actual de docentes de Lengua Castellana en América Latina. *Reencuentro. Análisis de Problemas Universitarios*, N° 72, 179- 205.

Cárdenas, Y. (2017). *Implicaciones de la coexistencia del Estatuto Docente 2277 y el Estatuto de Profesionalización Docente 1278*. (Tesis de maestría, Universidad de los Andes). Repositorio Institucional- Universidad de los Andes

Carlino, P, (2002). ¿Quién debe ocuparse de enseñar a leer y a escribir en la universidad? Tutorías, simulacros de examen y síntesis de clases en las humanidades. *Lectura y Vida, Revista de la Asociación Internacional de Lectura*, 23 (1), 6-14.

Carlino, P, (2005). Representaciones sobre la escritura y formas de enseñarla en universidades de América del Norte. *Revista de Educación*, 336, 143-168.

Carlino, P. (2003). Alfabetización académica: Un cambio necesario, algunas alternativas posibles. *Educere*, 6(20), 409-420.

Carlino, P. (2013). Alfabetización académica diez años después. *Revista mexicana de investigación educativa*, 18 (57), 355-381.

Carlino, P. (2017). Leer y escribir en las ciencias sociales en universidades argentinas. *Enunciación*, 22 (1), 110-124.

Carretero, M. (2004). *Introducción a la Psicología cognitiva*. Aique Grupo Editor.

Carriazo, C., Pérez, M., y Gaviria, K. (2020). Planificación educativa como herramienta fundamental para una educación con calidad. *Utopía y Praxis Latinoamericana*, 25(3), 87-95. <https://doi.org/10.5281/zenodo.3907048>

Caruth, G. y Caruth, D. (2013). Understanding resistance to change: a challenge for universities. *Turkish Online Journal of Distance Education*, 14 (2), 12-21.

Carvajal, A. (2002). Teorías y modelos: Formas de representación de la realidad. *Comunicación*, vol. 12, N° 001, 1-14

- Cassany, D. (1990). Enfoques didácticos para la enseñanza de la expresión escrita. *CLEE*, 6, 63-80.
- Cassany, D. (1995). *Describir el escribir*. Paidós.
- Cassany, D. (1999). *Construir la escritura*. Paidós.
- Cassany, D. (2006). *Taller de textos. Leer, escribir y comentar en el aula*. Paidós.
- Castaña, A. (2014). *Prácticas de escritura en el aula: orientaciones didácticas para docentes*. 1ª Ed. Ministerio de Educación Nacional de Colombia, Cerlalc-Unesco, 2014.
- Castellanos Valderrama, A, Díaz Rippe, A., Rocha Vargas, J. y Rocha Vargas, L. (2016). *¿Cómo leen y escriben doce docentes que enseñan a leer y a escribir en instituciones oficiales de Bogotá D.C. y Guasca, Cundinamarca?* (Tesis de Maestría, Universidad de La Salle). Repositorio Institucional- Universidad de La Salle.
- Castro, P. y Garzón, M. (2017). Política educativa colombiana, una medición de calidad lejos del contexto. *E-ikon*, vol. 4, (1), 32- 40.
- Chomsky, N. (1965). *Aspects of the theory of syntax*. The MIT Press.
- Chomsky, N. (1998). *Una Aproximación naturalista a la mente y al lenguaje*. Prensa Ibérica.
- Cisneros, M. y Vega, V. (2011). *En busca de la calidad educativa a partir de procesos de lectura y escritura*. Universidad Tecnológica de Pereira.
- Cisterna, F. (2005). Categorización y triangulación como procesos de validación del conocimiento en investigación cualitativa. *Theoria*, 14(1), 61-71.
- Clark, C. & Peterson, P. (1986). Teachers' Thought Processes. En M. C. Wittrock (Ed.), *Handbook of research on teaching* (3ª Ed., pp. 255-296). Macmillan.
- Coller, X. (2005). *Estudio de casos, Volumen 30 de Cuadernos metodológicos*. Centro de Investigaciones Sociológicas.

Congo Maldonado, R., Bastidas Amador, G, y Santiesteban Santos, I. (2018). Algunas consideraciones sobre la relación pensamiento - lenguaje. *Conrado*, 14 (61), 155-160.

Constanza, M. (2019). Desempeño escrito de estudiantes de programas de formación inicial docente: ¿Cómo es la calidad del proceso de escritura de sus ensayos? *Lengua y Habla*, 23. 224 242.

Constitución Política de Colombia (Const.). Julio de 1991. (Colombia).

Cordera, R. (2006). Educación y Globalización. *Universidades*, (32), 11-16.

Córica, J. (2020). Resistencia docente al cambio: Caracterización y estrategias para un problema no resuelto. RIED. *Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 23 (2), 255-272. doi: <http://dx.doi.org/10.5944/ried.23.2.26578>

Correa, A. (2000). La enseñanza de la lengua materna desde el enfoque semiolingüístico. *Enunciación*, 2000-08-00, Vol. 4-5, 69-75.

Creswell, J. (1998). *Qualitative inquiry and research design. Choosing among five traditions*. CA. Sage.

Creswell, J. (2013). Investigación cualitativa y Diseño de la investigación. En *Capítulo Recopilación de datos 7*. (pp. 145 - 177).

Creswell, JW. (2007). *Investigación cualitativa y diseño de investigación: elección entre cinco enfoques*. CA: Sage.

Cruz, E. (2012). *Influencia de las representaciones sociales en el aprendizaje de la matemática*. Universidad Nacional.

Cubillos, A. (2022). Representaciones sociales de la escritura en educación básica, en las áreas del conocimiento de matemáticas, ciencias sociales y lengua castellana. *ID EST - Revista Investigación, Desarrollo, Educación, Servicio y Trabajo* 2 (1). <https://doi.org/10.31876/idest.v2i1.33>

Cuevas, Y. y Mireles, O. (2016). Representaciones sociales en la investigación educativa. Estado de la cuestión: producción, referentes y metodología. *Perfiles educativos*, 38 (153), 65-83.

D'Elia, S. (2019). *Everyday enactments of resistance: portraits of secondary public-school teachers navigating new professionalism* (Tesis doctoral, Montclair State University). Repositorio Institucional - Montclair State University.

Daviña, L. (2003). *Adquisición de la lectoescritura. Revisión crítica de Métodos y Teorías*. Homo Sapiens Ediciones.

De Vecchi, G., y Giordan, A. (1998). *Orígenes del saber de las concepciones personales a los conceptos científicos*. Editores Sevilla Díada.

De Zubiria, J. (16 de diciembre de 2019). Los diez desafíos de la educación en Colombia para la próxima década. *Revista Semana*. <https://www.semana.com/opinion/articulo/los-diez-desafios-de-la-educacion-en-colombia-para-la-proxima-decada-columna-de-opinion-julian-de-zubiria-samper/645211/>

Decreto 230 de 2002 (Ministerio de Educación Nacional). Por el cual se dictan normas en materia de currículo, evaluación y promoción de los educandos y evaluación institucional. 11 de febrero de 2002.

Decreto 709 de 1996 (Ministerio de Educación Nacional). Por el cual se establece el reglamento general para el desarrollo de programas de formación de educadores y se crean condiciones para su mejoramiento profesional. 17 de abril de 1996.

Defagó, C. (2012). Tras los rastros del lenguaje: revisión teórica del modelo RR de Karmiloff-Smith. *Revista Argentina de Ciencias del Comportamiento*, 4 (1), 44-55.

Del Valle, L. (2007). *Enseñanza de la lengua escrita en la primera etapa de la Escuela Básica. Estudio de caso descriptivo sobre unas educadoras venezolanas* (Tesis doctoral,

Universidad Autónoma de Barcelona). Repositorio Institucional - Universidad Autónoma de Barcelona.

Delgado de Colmenares, F. (2002). *La investigación educativa, su concepción y su práctica. Algunos aspectos teóricos para la reflexión y discusión*. *Educere*, 5 (16), 405-412.

Delors, J. (1996.). Los cuatro pilares de la educación. En *La educación encierra un tesoro. Informe a la UNESCO de la Comisión internacional sobre la educación para el siglo XXI* (Compendio, pp. 91-103). Santillana/UNESCO.

Denzin, N. & Lincoln, Y. (2005). *The Sage Handbook of Qualitative Research*. Sage.

Díaz Barriga Arceo, F. (2005). Desarrollo del currículo e innovación: Modelos e investigación en los noventa. *Perfiles educativos*, 27(107), 57-84.

Díaz Barriga, A. & Inclán Espinosa, C. (2001). El docente en las reformas educativas: Sujeto o ejecutor de proyectos ajenos. *Revista Iberoamericana de Educación*, N° 25, 17-41.

Díaz Barriga, A. (2003). Currículum. Tensiones conceptuales y prácticas. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 5 (2), 1-13.

Díaz Corralejo, J. (2002). Reflexiones sobre la didáctica de la enseñanza/aprendizaje de la lengua y la literatura. *Arbor CLXXIII*, 681, 129-152.

Díaz, L., Torruco, U., Martínez, M. y Varela, M. (2013). La entrevista, recurso flexible y dinámico. *Investigación en educación médica*, 2(7), 162-167.

Didactext (2003). Modelo sociocognitivo, pragmlingüístico y didáctico para la producción de textos escritos. *Didáctica (Lengua y Literatura)*, Vol. 15, 77-104

Domínguez, M. (2007) El maestro y la escritura desde la perspectiva de la formación docente. *Sapiens. Revista Universitaria de Investigación*, año 2, N°8, diciembre 2007, 57-66.

Doria, J. y Benítez, O. (2018). *La coexistencia de dos estatutos docentes: una aproximación desde la nueva gestión pública* (Tesis de maestría, Universidad Externado de Colombia). Repositorio Institucional - Universidad Externado de Colombia.

Duque, A., y Ramírez, M. (2014). *Concepciones de enseñanza del lenguaje escrito del maestro del primer ciclo de educación básica* (Tesis de maestría, Universidad Tecnológica de Pereira). Repositorio Institucional- Universidad Tecnológica de Pereira.

Duranti, A. & Goodwin, C. (1992). *Rethinking Context. Language as an Interactive Phenomenon*. Cambridge University Press.

Eco, U. (1992). *Los límites de la interpretación*. Lumen.

Emig, J. (1977). Writing as a mode of learning. *College composition and communication*, 26, 122-128.

Espín, J. (2002). El Análisis de contenido, una técnica para explorar y sistematizar información. *Revista Educación*, 4, 95-106.

Espinosa, M. (2018). *Enseñanza de la escritura en la escuela: qué, cómo y por qué enseñan así los docentes* (Tesis doctoral, Universidad Diego Portales – Universidad Alberto Hurtado). Repositorio Institucional- Universidad Alberto Hurtado.

Espinoza, O. (2009). Reflexiones sobre los conceptos de "política", políticas públicas y política educacional. *Education Policy Analysis Archives/Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 17, 1-13.

Fairclough, N. (1998). Propuestas para un nuevo programa de investigación para el Análisis Crítico del Discurso. En Martín Rojo, L. & Whittaker, R. (Eds.) *Poder decir o el poder de los discursos (1-9)*. Arrecife.

Fandiño Parra, Y., Ramos Holguín, B., Bermúdez Jiménez, J. y Arenas Reyes, J. (2016). Nuevos discursos en la formación docente en lengua materna y extranjera en Colombia. *Educación y Educadores*, 19 (1), 46-64. <https://doi.org/10.5294/edu.2016.19.1.3>

Ferrada, D.; Villena, A. y Turra, O. (2015). *Transformar la formación: las voces del profesorado*. RIL Editores.

Ferreiro, E. (2002). *Alfabetización en proceso. Proceso de alfabetización. La alfabetización en proceso*. Siglo XXI Editores.

Fierro, C.; Fortoul, B. y Rosas, L. (2008). *Transformando la práctica docente. Una propuesta basada en la investigación-acción*. Editorial Paidós S.A.

Fingermann, H. (2012). *Experiencia docente. La guía de educación*.
<https://educacion.laguia2000.com/ensenanza/experiencia-docente>

Flamholtz, E. y Randle, Y. (2008). *Leading strategic change: Bridging theory and practice*. Cambridge University Press.

Flick, U. (2014). *La gestión de la calidad en investigación cualitativa*. Ediciones Morata, S.L.

Flick, U. (2015). *El diseño de investigación cualitativa*. Ediciones Morata, S.L.

Flores, J. y López, S. (2011). Formación de los docentes para la enseñanza de la lengua desde el enfoque comunicativo. El caso de la Universidad Pedagógica Nacional de México. *Odiseo. Revista electrónica de pedagogía*, 88 (16), 1-10.

Flórez, O. (2020). Implicaciones de la evaluación docente en los maestros de la educación básica y media. En W. Palta Velasco (Comp.), *Compromiso de las Instituciones de Educación Superior en la Consolidación de Sociedades Pacíficas y Democráticas* (pp. 73-84). Editorial Unicatólica.

Flowers, L. y Hayes, J. (1981). La teoría de la redacción como proceso cognitivo. Textos en contexto 1. Los procesos de lectura y escritura. *Asociación Internacional de Lectura. Lectura y Vida*, 72-110.

Folgueiras, P. (2016). *Técnica de recogida de información: La entrevista*. Universidad de Barcelona.

Fontanilla, N. (2021). Reflexiones de la experiencia docente como aprendizaje. *Educere*, Vol. 25, N° 81, 657-667.

Forteza Fernández, R., Medina Betancourt, A. y Dovalés Borjas, B. (2005). Enfoque de género: la enseñanza de la escritura de la lengua inglesa en las ciencias médicas. *ACIMED*, 13(2), 1.

Franco, J. (2021). Concepciones de lectura y escritura en un posgrado en Arquitectura: un acercamiento desde la perspectiva de la Alfabetización Académica. *Diálogos sobre educación. Temas actuales en investigación educativa*, 12 (23), 00012. Epub. 06 de diciembre de 2021. <https://doi.org/10.32870/dse.v0i23.972>

Freebody, P. (2008). Critical Literacy Education, en Living with Innocent Language. En Brian V. Street y Nancy H. Hornberger (Eds.) *Encyclopedia of Language and Education* (2ª ed.), vol. 2. Springer, pp. 107-118.

Freire, P. (1990). *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI.

Freire, P. (2006). *Pedagogía de la autonomía. Saberes necesarios para la práctica educativa*. Siglo XXI.

Freire, P. (2010). *Pedagogía de la autonomía y otros textos*. Ed. Caminos.

Fundación Compartir. (2015). *¿Cómo enseñan los maestros colombianos en el área de Lengua Castellana? Análisis de las propuestas del Premio Compartir al Maestro*. Fundación Compartir.

Furtak, E. (2012). Linking a learning progression for natural selection to teachers' enactment of formative assessment. *Journal of Research in Science Teaching*, 49 (9), 1181-1210.

Fuster, D. (2019). Investigación cualitativa: Método fenomenológico hermenéutico. *Propósitos y Representaciones*, 7 (1), 201-229. <https://dx.doi.org/10.20511/pyr2019.v7n1.267>

Gadamer, H. (2000). *Educación es educarse*. Paidós.

Galán Gómez, J., Corredor Barbosa, J., López Contreras, V. y Soto Valderrama, Y. (2020). Concepciones docentes: reflexiones sobre las prácticas en la enseñanza de la escritura. *Enunciación*, 25(2), 232-246. <https://doi.org/10.14483/22486798.15422>

Galazzi, L., Gómez, D. y Vázquez, M. (2019). Políticas mundializadas de formación docente: propuestas para una lectura filosófica. *Praxis y Saber*, 10 (22), 19-43. <https://doi.org/10.19053/22160159.v10.n22.2019.9308>

Gallardo, E. (2017). *Metodología de la Investigación: manual autoformativo interactivo*. Universidad Continental.

García & Fayol (2002). Apports et limites des modèles du processus rédactionnel pour la didactique de la production écrite. Dialogue entre psycholinguistes et didacticiens. *Pratiques*, 115/116, 37-50.

García Cabrero, B., Loredó Enríquez, J. y Carranza Peña, G. (2008). Análisis de la práctica educativa de los docentes: pensamiento, interacción y reflexión. *Revista electrónica de investigación educativa*, 10, 1-15.

García, J. (2002). El enfoque de la Psicología de la escritura como marco para la evaluación e intervención en la composición escrita. *Bordón. Revista de Pedagogía*. 54 (1), 53-67.

García, M. y De Rojas, N. (2003). *Concepciones epistemológicas y enfoques educativos subyacentes en las opiniones de un grupo de docentes de la UPEL acerca de la enseñanza, el aprendizaje y la evaluación*. Universidad Pedagógica Experimental Libertá.

Garnham, A. 1987. *Mental Models as Representations of Discourse and Text*. Ellis Horwood.

Gatti, B., & Nunes, M. (2009). Formação De Professores Para O Ensino Fundamental: Estudo De Currículos Das Licenciaturas Em Pedagogia. Fundação Carlos Chagas-Pesquisas Educacionais.

- Gimeno Sacristán, J. (1989). *El curriculum: una reflexión sobre la práctica*. Morata.
- Gimeno Sacristán, J. y Pérez Gómez, A. (1996). *Comprender y transformar la enseñanza* (5ª Ed.). Morata.
- Gimeno Sacristán, J. (2007). *El curriculum: Una reflexión sobre la práctica* (9ª Ed.). Morata, S.L.
- Giraldo, C. (2015). La escritura en el aula como instrumento de aprendizaje. Estudio en universidades. *Ánfora*, 22 (38), 39-58.
- Giroux, H. (1997). *Los profesores como intelectuales: hacia una pedagogía crítica del aprendizaje*. Centro de Publicaciones del MEC / Ediciones Paidós Ibérica.
- Giroux, H. (2005). *Pedagogía crítica, estudios culturales y democracia radical*. Popular.
- Giroux, H. (2014). *Teoría y resistencia en educación*. Siglo XXI y CESU-UNAM.
- Goncharenko S. (2010). *Investigaciones educativas. Consejos metodológicos para los jóvenes investigadores*. TOV Planer.
- González Castro C. (2020). Desvalorización de la profesión docente en Chile: capitalismo tardío y profesorado. *Ciencia y Educación*, 4 (3), 157-166. <https://doi.org/10.22206/cyed.2020.v4i3.pp157-166>
- González Rodríguez, N. (2018). El diario como estrategia didáctica para el desarrollo de la escritura académica en los estudiantes de la Educación Superior. *Revista Científica Ecociencia*, 5, 1–20. <https://doi.org/10.21855/ecociencia.50.158>
- González Toledo, D., Campos Maura, E., y Grueiro Morales, J. W. (2015). La construcción de textos con un enfoque interdisciplinario. *Varona*, (61), 1-10.
- Grabe, W. & Kaplan, R. (1996). *Theory & Practice of Writing. An applied linguistic perspective*. Longman.

Graff, H. (2008). Literacy Myths. En Brian V. Street y Nancy H. Hornberger (Eds.) *Encyclopedia of Language and Education* (2ª ed., vol. 2, pp. 41- 52). Springer.

Grize, J., Verges, P. & Silem, A. (1987). *Salariés face aux nouvelles technologies. Vers une approche sociologique des représentations sociales*. Centre National de la Recherche Scientifique.

Guba, E. G. (1990). *The Paradigm Dialog*. SAGE.

Gudmundsdottir, S. (1998). La narrativa del saber pedagógico sobre los contenidos. En Mc. Ewan y Egan (comp.), *La narrativa en la enseñanza, el aprendizaje y la investigación*. Amorrortu.

Gumperz, J. (1984). Introduction: Language and the Communication of Social Identity. En J. Gumperz (Ed.), *Language and Social Identity*. Cambridge University Press.

Gutiérrez, S. (2019). Reflexiones metodológicas en torno al estudio de las representaciones sociales. Su relevancia para la investigación educativa. *Revista iberoamericana de educación superior*, 10 (29), 105-123. <https://doi.org/10.22201/iisue.20072872e.2019.29.525>

Hayes, J. (1996). A new framework for understanding cognition and affect in writing. En C. Levy & Randell, S. (Eds.) *The science of writing. Theories, methods, individual differences, and applications* (pp. 1-27). Erlbaum.

Heidegger, M. (2006). *Ser y tiempo*. Trotta.

Hernández Navarro, F. y Castelló, M. (2014). Análisis de los géneros de escritura académica, de acuerdo con la percepción de los estudiantes universitarios. *Innovación educativa*, 14 (65), 61-80.

Hernández, D. (2012). Las concepciones de los docentes de primaria sobre la escritura y su enseñanza. *Enunciación* 17 (1), 40-54. <https://doi.org/10.14483/22486798.4225>

Hernández, N., Salado, L. y Vargas, A. (2021). Literacidad académica en la educación superior: el caso de la Universidad Estatal de Sonora. *Diálogos sobre educación. Temas actuales en investigación educativa*, 12 (23), 00011. Epub. 06 de diciembre de 2021. <https://doi.org/10.32870/dse.v0i23.968>

Herrada, G. y Herrada. R. (2019). Estudio sobre la formación de futuros docentes en estrategias de comprensión lectora y expresión escrita. *Educ. Pesqui*, v. 45, 1-20. <http://dx.doi.org/10.1590/S1678-4634201945201012>

Hodgson, J. (2014). Surveying the wreckage: the professional response to changes to initial teacher training in the UK. *English in Education*, 48, 7–25.

Hyland, K. (2002). Autoridad e invisibilidad: identidad del autor en la escritura académica. *Revista de Pragmática*, Vol. 34, N°8, agosto de 2002, 1091-1112. [https://doi.org/10.1016/S0378-2166\(02\)00035-8](https://doi.org/10.1016/S0378-2166(02)00035-8)

Hyland, K. (2016). *Teaching and Researching Writing*. (3ª ed.). Routledge.

Iafrancesco, V. (2022). Las políticas educativas y sus implicaciones en las transformaciones pedagógica de las instituciones educativas. *Revista PACA* 12, 161-170.

Ibañez, R. (2019). *La práctica docente y sus implicaciones pedagógicas*. Universidad Nacional.

Imbernón (2011). La formación pedagógica del docente universitario. *Educação* 36 (3) 387-396.

Imbernón, F. (2001). La profesión docente ante los desafíos del presente y del futuro. En Carlos Marcelo García (Coord.). *La función docente* (pp. 27-45). Síntesis.

Imbernón, F. (2016). La formación docente en momentos de cambios: ¿Qué nos dicen los profesores principiantes universitarios? Profesorado. *Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 20 (3), 467-492.

Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación. (2022). *Informe nacional de resultados de las pruebas Saber 3°, 5° y 9°. Aplicación 2021*. ICFES.

Iparraguirre, M. y Scheuer, N. (2016). ¿Cómo hablan y escriben mis alumnos?: Concepciones lingüístico-educativas de docentes de nivel primario. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 42 (1), 139-158. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052016000100009>

Jackson, W. (2001). *La vida en las aulas* (6ª Ed.). Morata.

Jaimes, G. (1996). La investigación lingüística: del inventario de palabras a la praxis cultural. *Enunciación*, N° 1, 38-42.

Jodelet, D. (1989). La representación social: fenómenos, concepto y teoría. En Moscovici, S. *Psicología Social, II. Pensamiento y Vida Social. Psicología social y problemas sociales*. Paidós.

Jodelet, D. (2011). Aportes del enfoque de las representaciones sociales al campo de la educación. Espacios en Blanco. *Revista de Educación*, vol. 21, junio, 2011, 133-154.

Jolibert, J (1991). *Formar niños productores de textos*. Hachette.

Jordan, R. (1997). *English for Academic Purposes: A Guide and Resource Book for Teachers*. Cambridge University Press.

Jurado Valencia, F. (1998). *Investigación, escritura y educación: el lenguaje y la literatura en la transformación de la escuela*. Universidad Nacional de Colombia.

Jurado Valencia, F., Sánchez Castellón, L., Cerchiaro Ceballos, E. y Paba Barbosa, C. (2013). Práctica pedagógica y lengua escrita: una búsqueda de sentido. *Folios*, (37), 17-25. <https://doi.org/10.17227/01234870.37folios17.25>

Kalman, J. (2003). El acceso a la cultura escrita: la participación social y la apropiación de conocimientos en eventos cotidianos de lectura y escritura. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, Vol. 8 N°17.

Kalman, J. (2005). ·Mothers to Daughters, Pueblo to Ciudad: Women's Identity Shifts in the Construction of a Literate Self. En A. Rogers (Ed.), *Urban Literacy. Communication, Identity and Learning in Development Contexts* (pp. 183-210).

Kalman, J. (2008). Discusiones conceptuales en el campo de la cultura escrita. *Revista Iberoamericana de Educación*, N° 46, enero – abril, 107-134.

Karmiloff-Smith, A. (1994). *Más Allá de la Modularidad*. Alianza Editorial.

Karmiloff-Smith, A. y Karmiloff, K. (2005). *Hacia el lenguaje*. Morata.

Kostiainen, E., Ukskoski, T., Ruohotie-Lyhty, M., Kauppinen, M., Kainulainen, J., & Mäkinen, T. (2018). Meaningful learning in teacher education. *Teaching and Teacher education*, 71, 66-77.

Krause, M. (1995). *La investigación cualitativa: un campo de posibilidades y desafíos*. *Revista Temas de Educación* N° 7, 19-39.

Krippendorff, K. (1990). *Metodología de análisis de contenido. Teoría y práctica*. Paidós comunicación.

Kucer, S. (2005). *Dimensions of Literacy*. Routledge.

Kvale, S. (2011). *Las entrevistas en Investigación Cualitativa*. Ediciones Morata, S. L.

Langer, J. & Apperbee, A. (1987) *How writing shapes thinking: a study of teaching and learning*. Urbana: National Council of Teachers of English.

Latapí, P. (2003). Ponencia ¿Cómo aprenden los maestros? En: *Cuadernos de Discusión*, Sec. Educación Pub. México.

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

Lerner, D., Stella, P. y Torres, M. (2009). *Reseña bibliográfica de la Red Innovemos Formación docente en lectura y escritura*. Editorial PAIDOS.

Lewin, K. (1951). *Field Theory in social science*. Harper & Row.

Ley 115 de 1994. Por la cual se expide la ley general de educación. 8 de febrero de 1994.

Lizarriturri, S. (2010). Las estrategias metalingüísticas y metacognitivas necesarias para la producción de textos académicos explicativos (Tesis de Maestría, FLACSO Argentina). Repositorio Institucional- FLACSO Andes.

Loaiza, N. y Uribe, P. (2016). De concepciones y otros espejos: Prácticas y saberes en la enseñanza de la Lengua Castellana en la básica primaria (Tesis de maestría Universidad de Antioquia). Repositorio Institucional- Udea.

Loaiza, Y.; Rodríguez, J.; Vargas, H. (2012). La práctica pedagógica de los docentes universitarios en el área de la salud y su relación con el desempeño académico. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 8 (1), 95- 118.

Lomas, C., Osoro, A. y Tusón, A. (1993). *Ciencias del lenguaje, competencia comunicativa: el enfoque comunicativo de la enseñanza de la lengua*. Paidós.

López, C., y Yepes, J. (2016). Lineamientos de políticas públicas para la calidad de la educación en formación avanzada. *Revista de Investigaciones UCM*, 16 (27), 78-89.

Luria, A. (1980). *Higher cortical functions in man* (2nd ed.). Basic Books.

Luria, A. (1995) *Conciencia y lenguaje*. Visor.

MacArthur, C., Graham, S. & Fitzgerald, J. (2006). *Handbook of Writing Research*. The Guilford Press.

Manghi, D. (2013). Géneros en la enseñanza escolar: Configuraciones de significado en clases de historia y biología desde una perspectiva multimodal. *Revista signos*, 46 (82), 236-257. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-09342013000200004>

Marcelo, C. (1987). *El Pensamiento del Profesor*. Ediciones CEAC.

Marcelo, C., y Vaillant, D. (2017). Políticas y programas de inducción en la docencia en Latinoamérica. *Cuadernos de Pesquisa*, 47(166), 1224-1249.

- Marín, A. y Noboa, A. (2013). *Conocer lo social: estrategias y técnicas de construcción y análisis de datos*. Fundación de Cultura Universitaria.
- Martínez, M. (2014). *Ciencia y arte en la metodología cualitativa*. (2ª ed.). Trilllas.
- Martínez, M. (2017). *La importancia del análisis crítico del discurso y la gramática visual para analizar textos*. Comares.
- Massini, C. (2004). *Constructivismo ético y justicia procedimental en John Rawls*. Instituto de investigaciones jurídicas de Universidad Autónoma de México.
- Mata, S. (1997). *Dificultades en el aprendizaje de la expresión escrita*. Ediciones Archidona.
- Materán, A. (2008). Las representaciones sociales: un referente teórico para la investigación educativa. *Revista Geoenseñanza*, 13 (2), 243-248.
- Medina, J., Ortiz, M. y Bruzual, R. (2006). Teorías, enfoques y métodos en la enseñanza inicial de la escritura. *Synergies Venezuela*, N° 2, 84- 305.
- Mejía, J. (2005). Problemas centrales del análisis de datos cualitativos *Revista Latinoamericana de Metodología de la Investigación Social*, N°1. Año 1. Abril – Sept., 47 - 60.
- Meneses, A. (2008). Leer y escribir en una escuela chilena: Representaciones discursivas de los diferentes agentes. *Revista Signos* 2008, 41(67), 257-278
- Ministerio de Educación de Colombia. (2006). *Estándares básicos de competencia en Lenguaje, Matemáticas, Ciencias y Ciudadanas*. Imprenta Nacional de Colombia.
- Ministerio de Educación Nacional. (1998). *Lineamientos curriculares para el área de Lengua Castellana*. Mineducacion.
- Ministerio de Educación Nacional. (2005). Tres miradas a la formación docente. *Al Tablero. El periódico de un país que educa y que se educa*.
<https://www.mineducacion.gov.co/1621/article-89943.html>

Ministerio de Educación Nacional. (2011). *Plan Nacional de Lectura y Escritura de Educación Inicial, Preescolar, Básica y Media*. Mineducación.

Ministerio de Educación Nacional. (2013). *Sistema colombiano de formación de educadores y lineamientos de política*. Imprenta Nacional de Colombia. https://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-345485_anexo1.pdf

Ministerio de Educación Nacional. (2014). *Evaluación de competencias para el ascenso o reubicación de nivel salarial en el Escalafón de Profesionalización Docente de los docentes y directivos docentes regidos por el Decreto Ley 1278 de 2002*. Docente de Básica Secundaria y Media, Humanidades y Lengua Castellana. Ministerio de Educación Nacional.

Ministerio de Educación Nacional. (2015). *Colombia, la mejor educada en el 2025. Líneas estratégicas de la política educativa del Ministerio de Educación Nacional*. Mineducación.

Ministerio de Educación Nacional. (2016). *Derechos básicos de aprendizaje Lenguaje V. 2*. Mineducación.

Ministerio de Educación Nacional. (2022). *La formación docente en Colombia: Nota técnica*. Ministerio de Educación Nacional, Coalición Latinoamericana para la Excelencia Docente, Universidad de los Andes y Universidad de La Sabana. https://www.mineducacion.gov.co/1780/articles-363488_recurso_18.pdf

Miras, M. (2000). La escritura reflexiva. Aprender a escribir y aprender acerca de lo que se escribe. *Infancia y Aprendizaje*, 89, 65-80.

Molina, M. (2018). Prácticas de enseñanza que entran escritura con contenidos: perspectivas de alumnos universitarios de dos disciplinas. *Propuesta educativa*, (49), 61-72.

Monje Álvarez, C. (2011). *Metodología de la Investigación Cuantitativa y Cualitativa. Guía didáctica*. Facultad de Ciencias Sociales y Humanas. Colombia, Universidad.

Montaño, M. (12 de julio de 2019). Aprender a leer nuevamente en la universidad. *Pesquisa Javeriana*. <https://www.javeriana.edu.co/pesquisa/aprender-a-leer-nuevamente-en-la-universidad/>

Montecino, L. (2005). Cortesía, ideología y representaciones discursivas en la gestión conversacional de jóvenes chilenos. *Onomázein*, núm. 12, 2005, 9-22.

Morales, R. y Bojacá, B. (2000). Relación entre concepciones sobre el lenguaje y la lengua escrita. *Enunciación*, 4 (1), 109-118. <https://doi.org/10.14483/22486798.2541>

Moreno, E. (2015). Reflexión sobre la propuesta teórica del modelo de Redescrición Representacional de Karmiloff-Smith. *La Tercera Orilla*, (15). <https://doi.org/10.29375/21457190.2911>

Moreno, E. (2016). El análisis crítico del discurso en el escenario educativo. *Zona Próxima*, núm. 25, 2016. <https://doi.org/10.14482/zp.22.5832>

Morgan, L. (1877). *La sociedad primitiva; investigación del progreso humano desde el salvajismo hasta la civilización a través de la barbarie*. Lautaro.

Moscovici, S. (1979). *El psicoanálisis, su imagen y su público*. Huemul.

Mostacero, R. (2017). Modelos para enseñar y aprender a escribir: bosquejo histórico. *Lenguaje* 45 (2), 247-273,

Muñoz, J. y Sahagún, M. (2017). *Hacer análisis cualitativo con Atlas.ti 7. Manual de Uso*. Versión 1, 1, enero, 2017.

Murillo, M., Ramírez, C. y Baquero, K. (2018). Concepciones de los docentes acerca de la enseñanza de la lectura y la escritura y la implementación del Programa de Español en las aulas. En *Séptimo Informe Estado de la educación 2019, Costa Rica*. Estado de la Educación.

Navarro Thames, C., (2005). La conexión lectura-escritura en la enseñanza de las lenguas extranjeras. *Revista Educación*, 29(2), 197-206.

Navarro, F. y Revel, A. (2009). *Escribir para aprender. Disciplinas y escritura en la escuela secundaria*. Paidós.

Ocampo, J. (2001). Poner en práctica la autonomía escolar: un propósito del magisterio. *Revista Educación y Cultura*. N° 57, junio 2001.

Olson, D. (2009). Education and Literacy. *Infancia y Aprendizaje*, 32(2), 141–151.

Oneto, L. (2007). De las representaciones discursivas al orden del discurso: una perspectiva discursiva de la intervención del trabajo social. *Palabra*, N°8 agosto, 27-41.

Ong, W. (1987). *Oralidad y escritura, tecnologías de la palabra*. Fondo de Cultura Económica.

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2013). *Antecedentes y Criterios para la Elaboración de Políticas Docentes en América Latina y el Caribe, Centro de Estudios de Políticas en Educación*. UNESCO.

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (1990). *Innovations and initiatives in teacher education in Asia and the Pacific region*. Bangkok: UNESCO Principal Regional Office for Asia and the Pacific. http://www.unesco.org/education/pdf/412_35a.pdf.

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2014). *Enseñanza y Aprendizaje: lograr la calidad para todos*. Informe de seguimiento de la EPT en el mundo 2013 - 2014. UNESCO. <http://unesdoc.unesco.org/images/0022/002256/225654s.pdf>

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2016). *Educación 2030: Desglosar el Objetivo de Desarrollo Sostenible 4*. IPE UNESCO BA.

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2018). *Guía Abreviada de Indicadores de Educación para el ODS 4*. Instituto de Estadística de la UNESCO.

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2019). *Estrategia de la UNESCO para la alfabetización de jóvenes y adultos (2020-2025)*. UNESCO.

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2020). *Compendio de Datos sobre el ODS 4 Cómo producir y utilizar los indicadores globales y temáticos sobre educación*. Instituto de Estadística de la UNESCO.

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2022). *Reporte Técnico. Tercer Estudio Regional Comparativo y Explicativo*. OREALC; UNESCO.

Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos. (2018). *Effective Teacher Policies Insights from PISA*. OECD Publishing. <http://dx.doi.org/10.1787/9789264301603>

Ortiz, E. (2013). *Aproximaciones a las representaciones sociales*. Universidad Distrital Francisco de Paula Santander.

Osorio, L. y Correa, S. (2000). Currículo y competencias comunicativas. *Rastros Rostros*, 3 (5), 11. <https://doi.org/10.16925/issn.0124-406X>

Oviedo. P. (2014). *Investigaciones y desafíos para la docencia del siglo XXI*. Universidad de La Salle.

Palacios, C. y Riascos, S. (2017). *Concepciones de la escritura como proceso: un estudio en docentes focalizados por el programa "Todos A Aprender" de la Institución Educativa Alfredo Bonilla Montaña* (Tesis de maestría, Universidad ICESI). Repositorio Institucional- Universidad ICESI.

Palazzo, G. y Marchese, R. (2016). Representaciones discursivas juveniles en prácticas escolares de escritura. *Civilizar Ciencias Sociales y Humanas* 16 (31). Julio-Diciembre, 219-234.

Parodi, G. (2003). *Relaciones entre lectura y escritura: una perspectiva cognitiva discursiva. Bases teóricas y antecedentes empíricos*. Ediciones Universitarias de Valparaíso.

Perera, M. (2003). *A propósito de las representaciones sociales: apuntes teóricos, trayectoria y actualidad*. CIPS - Centro de Investigaciones Psicológicas y Sociológicas.

Pérez Abril, M. (2004). *Leer, escribir, participar: Un reto para la escuela, una condición de la política*. Conferencia presentada en el Congreso Nacional de Lectura - Fundalectura. 2004.

Pérez Abril, M. (2007). *Leer y escribir para tomar posición frente al saber. Análisis de prácticas de lectura y escritura académicas en la universidad*. II Encuentro Nacional y I Internacional sobre Lectura y Escritura en Educación Superior. Bogotá.

Pérez Gómez, A. (1989). Paradigmas contemporáneos de investigación didáctica. En J. Gimeno Sacristán y A. Pérez Gómez, *La enseñanza, su teoría y su práctica* (pp. 95-138). Editorial Akal.

Pérez Serrano, G. (1994). *Investigación cualitativa. Retos, interrogantes y métodos*. La Muralla.

Perrenoud, P. (1998). De la evaluación formativa a la regulación controlada de los procesos de aprendizaje. Hacia un campo conceptual más amplio. *Assessment in Education*, vol. 5, núm. 1.

Piaget, J. (1976). *El lenguaje y el pensamiento en el niño. Estudio sobre la lógica del niño*. Editorial Guadalupe.

Piaget, J. (1983). *Esquemas de acción y aprendizaje del lenguaje*. En Centre Royamount Pour une Science de l'homme. Crítica.

Piñuel, J. (2002). Epistemología, metodología y técnicas del análisis de contenido. *Estudios de Sociolingüística* 3(1), 1-42.

Pita Torres, B. (2020). Políticas públicas y gestión educativa, entre la formulación y la implementación de las políticas educativas. *Civilizar Ciencias Sociales y Humanas*, 20(39), 139-151.

Portilla, C. y Teberosky, A. (2007). *La influencia de la escritura en la comprensión del significado y la forma en variaciones lexicales del español en niños preescolares*. Universidad de Barcelona.

Pozo, J.; Scheuer, N.; Mateos, M. y Pérez, M. (2006). Las teorías implícitas sobre el aprendizaje y la enseñanza. En J. I. Pozo, N. Scheuer, M.P. Pérez Echeverría, M. Mateos, E. Martín y M. De la Cruz, *Nuevas formas de pensar la enseñanza y el aprendizaje. Las concepciones de profesores y alumnos* (95-132). Grao.

Prior, P. (2006). A sociocultural theory of writing. En C. MacArthur, S. Graham & J. Fitzgerald (Eds.), *Handbook of writing research* (pp. 54-66). The Guilford Press.

Proyecto de Ley 130 de 2013. Por el cual se fomenta el hábito de la lectura y la escritura en los Programas de Educación Preescolar, Básica y Media, mediante la incorporación de la hora diaria de afectividad por los libros, la lectura y la escritura y se dictan otras disposiciones. Octubre de 2013.

Rabazo, M. y Moreno, Juan M. (2005). La composición escrita: aportaciones teóricas y recomendaciones legales para su enseñanza en educación primaria. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, Vol. 3, N° 2, septiembre, 127-157.

Raimes, A. (1983) Tradition and revolution in ESL teaching. *Tesol Quarterly*, 1983, N° 17, 535-552.

Raimes, A. (1992). *Exploring through writing: a process approach to ESL composition* (2ª ed.). St. Martin's Press.

Raiter, A. (2001). *Representaciones sociales*. Eudeba.

Ramírez, A. (2015). La formación del profesorado de educación primaria ante las competencias básicas. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 18 (3), 199-214.

Ramírez, L. (2018). Representaciones discursivas de las migrantes venezolanas en medios digitales. *Revista Latinoamericana de Estudios del Discurso*, Vol. 18, N° 2, 42-58. <http://dx.doi.org/10.35956/v.18.n2.2018.p.42-58>.

Rawls, J. (1971). *Teoría de la Justicia. Cuarta impresión*. Fondo de Cultura Económica.

Real Academia Española. (s.f.). Escritura. En *Diccionario de la lengua española*. Recuperado el 28 de julio, 2022, de <https://dle.rae.es/escritura>

Reboul, O. (1999). *Los valores de la educación*. Idea Books.

Remedi, G. (2004). *Representaciones de la ciudad: apuntes para una crítica cultural*. H Enciclopedia.

Resolución 003842 de 2022 (Ministerio de Educación Nacional). Por la cual se adopta el nuevo Manual de Funciones, Requisitos y Competencias para los Cargos de Directivos Docentes y Docentes del Sistema Especial de Carrera Docente y se dictan otras disposiciones. 18 de marzo de 2022.

Resolución 2343 de 1996 (Ministerio de Educación Nacional). Por la cual se adopta un diseño de lineamientos generales de los procesos curriculares del servicio público educativo y se establecen los indicadores de logros curriculares para la educación formal. Junio de 1996.

Restrepo, D. (2013). La teoría fundamentada como metodología para la integración del análisis procesual y estructural en la investigación de las Representaciones Sociales. *Revista CES Psicología*, Vol. 6 N°1. Enero- junio 2013, 122- 133.

Reyes, C. (2018). *Representaciones Sociales de Docentes sobre Lengua Escrita y su Enseñanza* (Tesis de maestría, Universidad Externado de Colombia). Repositorio Institucional- Universidad Externado de Colombia.

Reyes, S., Fernández Cárdenas, J., y Martínez, R. (2013). Comunidades de blogs para la escritura académica en la enseñanza superior. Un caso de innovación educativa en México. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 18 (57), 507-535.

Rienda, J. (2016). Límites conceptuales de la composición escrita: Alcance de su espacio epistemológico y Didáctico. *UNED Revista Signa* 25 (2016), 879-901.

Ripoll Rivaldo, M. (2021). Prácticas pedagógicas en la formación docente: desde el eje didáctico. *Telos: revista de Estudios Interdisciplinarios en Ciencias Sociales*, 23 (2) (pp.286-304).

Rockwell, E. (1995). *En torno al texto: Tradiciones docentes y prácticas cotidianas. La escuela cotidiana*. Fondo de Cultura Económica.

Rodríguez, G., Gil, F. y García, E. (1996). *Metodología de la investigación cualitativa*. Ediciones Aljibe.

Rodríguez, I. y Clemente, M. (2013). Las tareas de enseñanza de la alfabetización inicial en las prácticas docentes. Estudio de caso. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, Vol. 16, N° 1, -, 2013, 41-54.

Rodríguez, M. y Jaimes, G. (1999). El enfoque semántico comunicativo en la enseñanza de la lengua materna: balance y perspectivas. *Enunciación*, 3 (1), 9-13. <https://doi.org/10.14483/22486798.2422>

Rohman, D. & Wlecke, A. (1964). *Pre-writing. The construction and application of models for concept formation in writing*. Office of Education. Cooperative Research Project.

Rojas León, Alexis (2014). Aportes de la sociología al estudio de la educación (Autores clásicos). *Revista Educación*, 38 (1), 33-58.

Romero, A. y Álvarez, M. (2019). Representaciones sociales de los estudiantes universitarios de grado sobre la escritura académica. *Íkala, Revista de Lenguaje y Cultura*, 24(1), 103-118. <https://doi.org/10.17533/udea.ikala.v24n01a05>

Rotstein, B. y Bollasina, V. (2010). Los docentes y la escritura. *Lectura y Vida*, junio 2010, 62-69.

Rubio, M. (2009). *Evolución de las concepciones sobre el proceso de producción escrita en estudiantes de pedagogía básica durante su formación como docentes* (Tesis doctoral, Pontificia Universidad Católica de Valparaíso). Repositorio Institucional Pontificia Universidad Católica de Valparaíso.

Salazar Silva, M. (2023). La escritura de textos académicos en la universidad: Una reflexión desde la experiencia docente en la Universidad Pedagógica Nacional. *Revista Educación*, vol. 47, núm. 1, 2023. <https://doi.org/10.15517/revedu.v47i1.51949>

Saleme, Y. (2018). *Estrategia multisensorial para la mediación didáctica de la lectoescritura en estudiantes de primer ciclo básico. Estudio de caso en los municipios de Momil y Ciénaga de Oro* (Tesis doctoral, Universidad Metropolitana de Educación, Ciencia y Tecnología, UMECIT). Repositorio Institucional- UMECIT.

Sales, J. (1990). *Genre Analysis*. Cambridge University Press.

Salvador, F. (2008). *Psicopedagogía de la lengua escrita*. EOS.

San Martín, D. (2014). Teoría fundamentada y Atlas.ti: recursos metodológicos para la investigación educativa. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 16(1).

Sánchez, D. (2010). Planteamientos colaborativos en la didáctica de la composición desde modelos procesuales. *Revista electrónica de estudios filológicos*, N° 20, diciembre 2010.

Sánchez, V., Diuk, B., Ferroni, M. y Borzone, A. (2009). El desarrollo de la escritura de palabras en español: Interacción entre el conocimiento fonológico y ortográfico. *Interdisciplinaria Revista de Psicología y Ciencias Afines*, 26, 1, 95-119.

Sandoval, C. (1996). *Investigación Cualitativa*. ICFES.

Santamarina, M. y Núñez, M. (2021). Dificultades y retos para la enseñanza y el aprendizaje de la lectura y escritura: aportaciones de un estudio de caso colectivo. *Lengua y Habla*, N° 25. enero-diciembre, 242-267.

Santander, P. (2011). Por qué y cómo hacer Análisis de Discurso. *Cinta de moebio*, (41), 207-224. <https://dx.doi.org/10.4067/S0717-554X2011000200006>

Santos, M. (2018). *Evaluar para aprender: investigación–acción en la Universidad de La Sabana*. Universidad de La Sabana, 2018.

Schleicher, A. (2010). Assessing literacy across a changing world. *Science*, 328 (5977), 433– 434.

Serpa, C. (2021). La enseñanza de la escritura en la educación superior: una experiencia didáctica en torno al macrogénero “descripción de flujograma”. *Íkala, Revista de Lenguaje y Cultura*, 26(1), 77-96. Epub. March 14, 2022. <https://doi.org/10.17533/udea.ikala.v26n01a02>

Serpa, L. (2017). *Las representaciones sociales de la escritura de docentes de Educación Secundaria de Prácticas del lenguaje de la Provincia de Buenos Aires* (Tesis de maestría, FLACSO Argentina). Repositorio Institucional- FLACSO Argentina.

Serrano, R. (2010). Pensamientos del profesor: Un acercamiento a las creencias y concepciones sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje en la Educación Superior. *Revista de Educación*, 352, 267-287.

Shalvenson, R. & Stern, P. (1981). Research on teachers' pedagogical thoughts, judgments, decisions, and behavior. *Review of Educational Research*, 51, 455-498.

Silva, I., Tapia, R., e Ibáñez, M. (2016). Concepciones Docentes sobre la Escritura en Primer Año de Educación Básica. *Paradigma*, 37(1), 46-60.

Sotomayor, C., Ávila, N. y Jéldrez, E. (2015). *Rúbricas y otras herramientas para desarrollar la escritura en el aula*. Grafhika Impresores.

Spack, R. (1984). Invention Strategies and the ESL College Composition Student. *TESOL Quarterly*, 1984, N°18, 649-670.

Stake, R. (2005). *Investigación con estudio de caso*. Edición Morata.

Suárez Cárdenas, A., Pérez Rodríguez, C., Vergara Castaño, M., y Alférez Jiménez, V. (2015). Desarrollo de la lectoescritura mediante TIC y recursos educativos abiertos. *Apertura*, 7(1), 1-13.

Suárez, S. (2018). Escritura: las concepciones de los estudiantes y su relación con las prácticas de enseñanza en grado cuarto (Tesis de maestría, Pontificia Universidad Javeriana) Repositorio Institucional Pontificia Universidad Javeriana.

Tallaferro, D. (2006). La formación para la práctica reflexiva en las prácticas profesionales docentes. *Educere*, 10 (33), 269-273.

Tapiero, E. y García, B. La teoría neosistémica y el desarrollo institucional. *Educación y Educadores*, vol. 11, núm. 2, diciembre, 2008, 213-226.

Taylor, S. y Bogdan, R. (1986). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación– La búsqueda de significados*. Paidós.

Teberosky, A. (2003). El uso de "nombre" como terminología de las unidades del lenguaje. *Revista de Psicolingüística Applicata* 3(1): 15-35.

Terán, O. (2011). Nivel de experticia del escritor y su relación con la calidad en la producción de textos escritos en estudiantes y profesores universitarios. *Revista de Psicología – Universidad Viña del Mar*, Vol. 1, N° 1, 2011.

Thompson, A. (1992). Creencias y concepciones de los docentes: síntesis de la investigación. En DA Grouws (Ed.), *Manual de investigación sobre la enseñanza y el aprendizaje de las matemáticas: un proyecto del Consejo Nacional de Profesores de Matemáticas* (pp. 127–146). Macmillan Publishing Co, Inc.

Tobón, S. (2013). *Formación integral y competencias. Pensamiento complejo, currículo, didáctica y evaluación*. (4ª Ed.). ECOE.

Torres, M.; Yépez, D. y Lara, A. (2020). La reflexión de la práctica docente. *Revista Chakiñan de Ciencias Sociales y Humanidades*, núm. 10, 2020. DOI: 10.37135/chk.002.10.06

Tovar, R. (2009). La formación como lector y escritor: un reto para el docente. *Educere*, 13(44), 109-116.

Tsang, W. (1996). Comparing the Effects of Reading and Writing on Writing Performance. *Applied Linguistics*, Vol. 17, 210–233. <https://doi.org/10.1093/applin/17.2.210>

Tyler, R. (1986). Reflecting on the Eight-Year Study. *Journal of Thought*, vol. 21. No. 1, 15-23.

Tylor, E. (1881). *Antropología; introducción al estudio del hombre y de la civilización*. Nueva Edición.

UNESCO OREALC-LLECE (2022). *La evaluación de la Escritura. ERCE 2019. Desempeño de los estudiantes en la prueba de Escritura*. UNESCO.

Vaillant, D. (2004). *Construcción de la profesión docente en América Latina: tendencias, temas y debates*. PREAL.

Vaillant, D. (2007) Mejorando la formación y el desarrollo profesional docente en Latinoamérica, en *Revista Pensamiento Educativo*, vol. 21, núm. 2, pp. 1-16.

Vaillant, D. (2019). *Formación docente para la justicia social en América Latina*. Universidad de Santiago de Chile y Universidad de Barcelona.

Vaillant, D., y Manso, J. (2022). Formación inicial y carrera docente en América Latina: una mirada global y regional. *Ciencia y Educación*, 6 (1), 109–118. <https://doi.org/10.22206/cyed.2022.v6i1.pp109-118>

Valery, O. (2000). Reflexiones sobre la escritura a partir de Vygotsky. *Educere*, vol. 3, núm. 9, junio, 2000, 38-43.

Van Manen, M. (1999). The practice of practice. En: Lange, M.; Olson, J., Hansen, H. y Býnder, W. (Eds.). *Changing Schools/Changing practices: Perspectives on educational reform and teacher professionalism*. Garant.

Van Manen, M. (2003). *Investigación educativa y experiencia vivida. Ciencia humana para una pedagogía de la acción y de la sensibilidad*. Idea Books.

Varela, Y. (2021). *Prácticas pedagógicas en lectura, escritura y ciudadanía* (Tesis doctoral, Universidad de Cartagena). Repositorio Institucional- Universidad de Cartagena.

Vasilachis, I. (1992). *Métodos cualitativos. Los problemas teórico-epistemológicos*. Centro Editor de América Latina.

Vasilachis, I. (2003). *Pobres, pobreza, identidad y representaciones sociales*. Gedisa Editorial.

Vasilachis, I. (2006). *Estrategias de investigación cualitativa*. Gedisa Editorial.

Vasilachis, I. (2007). Condiciones de trabajo y representaciones sociales. El discurso político, el discurso judicial y la prensa escrita a la luz del análisis sociológico-lingüístico del discurso. *Discurso & Sociedad*, Vol. 1(1) 2007, 148-187.

Vásquez, F. (2014). Entre desafíos y esperanzas. Perfil del docente de las próximas décadas. En Pablo Oviedo (Comp.). *Investigaciones y desafíos para la docencia del siglo XXI*. Universidad de La Salle. (pp. 7-12)

Vélez, O. y Galeano, E. (2002). *Investigación cualitativa. Estado del arte*. Medellín: Universidad de Antioquia.

Vera, W. (2007). Pobreza y voluntariado. Análisis crítico del discurso aplicado a tres programas sociales de la ciudad de Valparaíso. *Última Década*, (26), 147-176.

Vergara, M. (2008). La naturaleza de las representaciones sociales. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 6 (1), 55-80.

Vergara, M. (2016). La práctica docente. Un estudio desde los significados. *Revista Cumbres* 2(1), 73 – 99.

Vieira, I. & Moreira, M. A. (2008). Reflective teacher education towards learner autonomy: building a culture of possibility. En M. Raya & T. Lamb (Eds.), *Pedagogy for Autonomy in Language Education: Theory, practice and teacher education* (pp. 266-282). Authentik.

Villalobos, J. y De Cabrera, C. M. (2009). Los docentes y su necesidad de ejercer una práctica. *Revista de Teoría y Didáctica de las Ciencias Sociales*, 14, 139-166.

Villalón, R. y Mateos, M. (2009). Concepciones del alumnado de secundaria y universidad sobre la escritura académica. *Infancia y Aprendizaje: Journal for the Study of Education and Development*, 32 (2), 219-232.

Villegas Reimers, E. (2002). *Teacher Preparation: International Perspective*. Encyclopedia of Education.

Vygotsky, L. (1979). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Grijalbo.

Vygotsky, L. (1987). *Pensamento e Linguagem*. Martins Fontes.

Woodworth, R. (1959). John B. Watson. *American Journal of Psychology*, 72, 301-310.

Yin, R. (2018). *Case Study: Research and Applications*. SAGE Publications.

Zamel, V. (1982). Writing: The Process of Discovering Meaning. *TESOL Quarterly*, 1982, N° 16, 195–209.

Zavala, V. (2008). La Literacidad o lo que la gente hace con la lectura y la escritura. *Textos de Didáctica de la Lengua y la Literatura*, Vol. 47, 71 - 79.

Anexos

Anexo A. *Pauta de validación del instrumento*

Entrevista semiestructurada sobre Representaciones discursivas de las prácticas de enseñanza de escritura en docentes de Lengua Castellana de básica secundaria.

Doctoranda: Liana Álvarez Cantero

Asesor de tesis: Dr. Marco Antonio Alarcón Silva

1. Título de la investigación: Representaciones Discursivas de las Prácticas de Enseñanza de Escritura en Docentes de Lengua Castellana de Básica Secundaria

2. Resumen

La enseñanza de la escritura constituye un tema de interés actual. Su importancia radica en la necesidad de lograr destacados niveles de alfabetización en los individuos y el uso de las competencias comunicativas a favor de su desarrollo cognitivo y social. En este sentido, la escritura se considera un elemento fundamental de la educación, que determina la calidad de los sistemas educativos y cumple un papel primordial de todos los niveles educativos, debido a que permite la construcción y expresión de las identidades de cada sujeto, promueve los intercambios sociales y facilita los procesos de elaboración de conocimientos. No obstante, a pesar de los esfuerzos de los investigadores por descifrar lo que pasa en el aula de clases y determinar los factores que influyen en los bajos desempeños que presentan los estudiantes a nivel escritural, existe un vacío investigativo con relación a la comprensión de la práctica docente desde la voz de sus propios actores en la educación básica secundaria. En este orden de ideas, la pretensión de este estudio es la comprensión detallada y profunda de las prácticas de enseñanza de la escritura en este nivel educativo, desde las representaciones discursivas de los docentes de lengua castellana. Para ello, se realizará una investigación cualitativa, con enfoque fenomenológico, desde el método de estudio de caso, con el fin de develar la raíz de la problemática que nos convoca y aportar un constructo teórico que proporcione información

fundamental para generar elementos teóricos, didácticos y metodológicos que permitan contrarrestar las prácticas reproductivas de enseñanza, predominantes en el actual sistema educativo.

3. Propósitos

3.1. Propósito General: Comprender las prácticas de enseñanza de escritura de los docentes de lengua castellana de básica secundaria, a través del análisis de sus representaciones discursivas.

3.2. Propósitos específicos

1. Caracterizar los recursos y estrategias discursivas que los docentes emplean para reflexionar sobre sus prácticas de enseñanza de la escritura.
2. Determinar los enfoques y modelos de enseñanza de la escritura que subyacen en las representaciones discursivas de los docentes.
3. Establecer los elementos curriculares y las políticas educativas que se integran en las representaciones discursivas de los docentes sobre su práctica pedagógica.
4. Develar un constructo teórico basado en los hallazgos y el análisis de las representaciones discursivas de los docentes de lengua castellana sobre sus prácticas de enseñanza de escritura.

Identificación del experto consultado

Nombres y apellidos	
Filiación (ocupación, grado académico y lugar de trabajo)	
Correo electrónico	
Fecha de validación	

En la presente pauta, usted podrá evaluar una entrevista semiestructurada que se aplicará a docentes de lengua castellana de educación básica, cuyas respuestas serán utilizadas en la comprensión de sus prácticas de enseñanza de escritura, a través del análisis de sus representaciones discursivas. Las preguntas del instrumento fueron diseñadas en el marco de los propósitos y las categorías y subcategorías teóricas preestablecidas, las cuales se detallarán en el cuadro de validación.

En las respuestas de la escala tipo *Likert*, por favor, marque con una X (equis) la respuesta escogida entre las tres opciones que se presentan en los casilleros, siendo:

1= En desacuerdo.

2= Medianamente de acuerdo.

3= De acuerdo.

Indique su valoración frente a los siguientes criterios:

Adecuación	La pregunta se comprende con facilidad, es clara, precisa, no es ambigua y se encuentra acorde al nivel de información y lenguaje de la persona entrevistada.
Pertinencia	La pregunta contribuye a recoger información relevante para la investigación y es pertinente según el objetivo específico y la categoría/subcategoría preestablecida.

Propósito Específico	Categorías	Subcategorías	Preguntas	Adecuación			Pertinencia			Observaciones
				1	2	3	1	2	3	
Caracterizar los recursos y estrategias discursivas que los docentes emplean para reflexionar sobre sus prácticas de enseñanza de la escritura	Formación y experiencia docente: Se refiere a los sentidos e importancia que el docente le asigna a su formación escolar y profesional y la manera en que estas permean sus prácticas de enseñanza de la escritura.	Formación escolar	Me podría contar ¿cómo aprendió usted a escribir?							
			Luego, en la básica secundaria, ¿cómo fue su experiencia con la producción de textos escritos?							
		Formación profesional	¿Cómo fue su proceso de formación escritural durante su carrera universitaria?							
			¿Cuál fue su experiencia con la escritura académica durante su formación profesional? ¿Qué tipologías textuales producía?							

Propósito Específico	Categorías	Subcategorías	Preguntas	Adecuación			Pertinencia			Observaciones
				1	2	3	1	2	3	
			En su práctica pedagógica actual, ¿reconoce algún aspecto metodológico o teórico que sus docentes hayan empleado con usted durante su formación escolar o profesional?							
			¿Sistematiza y publica usted la experiencia adquirida en su práctica pedagógica?							
		Experiencia docente	¿Qué importancia tiene para usted la experiencia docente adquirida a lo largo de sus años de servicio?							

Propósito Específico	Categorías	Subcategorías	Preguntas	Adecuación			Pertinencia			Observaciones
				1	2	3	1	2	3	
	Práctica docente de la enseñanza de la escritura: Se refiere al desarrollo de planeación, ejecución y valoración del proceso de enseñanza de la escritura	Planeación de la práctica de enseñanza de la escritura	Hablando ahora sobre su práctica docente, podría ilustrarme cómo planifica usted sus clases de enseñanza de la escritura para básica secundaria.							
			¿Qué importancia le asigna a la producción textual dentro del desarrollo del plan de estudio?							
		Ejecución de la práctica de enseñanza de la escritura	¿Podría mencionarme algunas etapas o pasos que usted considere fundamentales al momento de enseñar la escritura?							

Propósito Específico	Categorías	Subcategorías	Preguntas	Adecuación			Pertinencia			Observaciones
				1	2	3	1	2	3	
			¿Podría ejemplificarme algunas de las orientaciones que usted les brinda a sus estudiantes cuando van a producir textos escritos?							
			¿Podría expresarme algunas estrategias de motivación hacia la escritura que usted implemente con sus estudiantes? ¿Han dado resultado?							
		Evaluación de la escritura.	¿Cómo evalúa o valora la escritura en sus estudiantes?							

Propósito Específico	Categorías	Subcategorías	Preguntas	Adecuación			Pertinencia			Observaciones
				1	2	3	1	2	3	
			¿Qué criterios utiliza para evaluar las producciones textuales de sus estudiantes?							
			¿Cómo realiza la retroalimentación de las producciones escritas por sus estudiantes?							
			Podría comentarme, ¿cómo advierte usted el progreso de sus estudiantes en la competencia comunicativa escritora?, ¿qué aspectos considera que son indicadores de estos progresos?							

Propósito Específico	Categorías	Subcategorías	Preguntas	Adecuación			Pertinencia			Observaciones
				1	2	3	1	2	3	
Determinar las teorías, enfoques y modelos de enseñanza de la escritura que subyacen en las representaciones discursivas de los docentes	Teorías, enfoques y modelos de enseñanza de la escritura: Se refiere al dominio conceptual que tienen los docentes sobre los procesos escriturales y que evidencian en sus prácticas de enseñanza de la escritura	Teorías que orientan la práctica de enseñanza de la escritura	¿Podría decirme si algún autor o teoría, relacionados a la enseñanza de la escritura, orienta su práctica docente?							
		Modelos y enfoques de la escritura implícitos en las prácticas de enseñanza del docente	¿Podría indicarme si implementa alguna metodología, estrategia o método en particular para la enseñanza de la escritura en básica secundaria? Si es así, ¿en qué consiste?							
Establecer los elementos curriculares y las políticas	Relación de las prácticas de enseñanza de la escritura con las políticas educativas:	Conceptualización e integración de los referentes curriculares del	¿Cómo conceptualiza usted la competencia comunicativa escritora y qué sentido le							

Propósito Específico	Categorías	Subcategorías	Preguntas	Adecuación			Pertinencia			Observaciones
				1	2	3	1	2	3	
educativas que se integran en las representaciones discursivas de los docentes sobre su práctica pedagógica	Se refiere a la posición del docente frente a factores políticos, sociales, culturales y económicos que influyen el proceso de enseñanza de la escritura	área de Lengua Castellana a las prácticas de enseñanza	atribuye en las clases de Lengua Castellana?							
			¿Cómo articula los estándares básicos de competencia y los derechos básicos de aprendizaje a las prácticas de enseñanza de la escritura?							
			¿Qué tipo de competencias se ven favorecidas en el desarrollo de sus clases de Lengua Castellana? ¿Cómo las desarrolla?							
		Posición del docente frente a factores políticos,	¿Cree que las competencias desarrolladas en las							

Propósito Específico	Categorías	Subcategorías	Preguntas	Adecuación			Pertinencia			Observaciones
				1	2	3	1	2	3	
		sociales, culturales y económicos que influyen el proceso de enseñanza de la escritura	clases de Lengua Castellana les permiten a los estudiantes afrontar situaciones sociales concretas?							
			¿Cree usted que el currículo sugerido por el MEN para el área de Lengua Castellana garantiza que todos los estudiantes, independientemente de sus condiciones socioeconómicas y culturales, desarrollen las mismas competencias?							

Propósito Específico	Categorías	Subcategorías	Preguntas	Adecuación			Pertinencia			Observaciones
				1	2	3	1	2	3	
			¿Considera usted que las políticas educativas actuales tienen en cuenta los sentidos que los docentes le atribuyen al ejercicio de enseñanza de la escritura?							

Comentario final

--

Anexo B. *Consentimiento informado para docentes- Entrevista semiestructurada*

Usted ha sido invitado(a) a participar en el estudio “Representaciones Discursivas de las Prácticas de Enseñanza de Escritura en Docentes de Lengua Castellana de Básica Secundaria” a cargo de la investigadora Liana Álvarez Cantero, estudiante de Doctorado en Ciencias de la Educación de la Universidad Metropolitana de Educación, Ciencia y Tecnología, UMECIT. El objetivo principal de este trabajo es comprender las prácticas de enseñanza de escritura de los docentes de Lengua Castellana de básica secundaria, a través del análisis de sus representaciones discursivas.

Si acepta participar en este estudio se le aplicará una entrevista semiestructurada, que tiene por objetivo comprender sus experiencias con relación a las prácticas de enseñanza de la escritura en básica secundaria, la cual se desarrollará en un día y horario a acordar con usted. Esta actividad se efectuará de manera individual y el tiempo estipulado para su aplicación es de 45 minutos, aproximadamente, además esta instancia será grabada para luego poder ser transcrita y analizada.

Su participación es totalmente voluntaria y podrá abandonar la investigación sin necesidad de dar ningún tipo de explicación o excusas y sin que ello signifique algún perjuicio o consecuencia para usted. Además, tendrá el derecho a no responder preguntas si así lo estima conveniente.

La totalidad de la información obtenida será de carácter confidencial, para lo cual los informantes serán identificados con código, sin que la identidad de los participantes sea requerida o escrita en la transcripción de las entrevistas. Los datos recogidos serán analizados en el marco de la presente investigación, su presentación y difusión científica será efectuada de manera que los usuarios no puedan ser individualizados. Sus datos estarán protegidos y resguardados de manera que solo la investigadora pueda acceder a ellos.

Su participación en este estudio no le reportará beneficios personales, no obstante, los resultados del trabajo constituirán un aporte al conocimiento en torno a la educación.

Si tiene consultas respecto a esta investigación, puede contactarse con la investigadora responsable, Liana Álvarez Cantero, al teléfono 314 670 44 85 o a su correo electrónico liana.alvarezc@gmail.com, o bien con asesor de tesis, Marco Antonio Alarcón Silva, a su correo electrónico marco.alarcon@umce.cl

Por medio del presente documento declaro haber sido informado de lo antes indicado, y estar en conocimiento del objetivo del estudio.

Acepto participar en el presente estudio:

Nombre: _____

Firma: _____

Ciudad y Fecha: _____

Nombre y Firma Investigadora

Mg. Liana Álvarez Cantero

Anexo C. Consentimiento informado para docentes- Grupo focal

Usted ha sido invitado(a) a participar en el estudio “Representaciones Discursivas de las Prácticas de Enseñanza de Escritura en Docentes de Lengua Castellana de Básica Secundaria” a cargo de la investigadora Liana Álvarez Cantero, estudiante de Doctorado en Ciencias de la Educación de la Universidad Metropolitana de Educación, Ciencia y Tecnología, UMECIT. El objetivo principal de este trabajo es comprender las prácticas de enseñanza de escritura de los docentes de Lengua Castellana de básica secundaria, a través del análisis de sus representaciones discursivas.

Si acepta participar en este estudio, usted hará parte de un grupo focal, el cual tiene por objetivo indagar las percepciones de los maestros sobre los hallazgos encontrados en cada una de las categorías de la presente investigación. Esta actividad se desarrollará en un día y horario a acordar con usted, de manera grupal y en tiempo estipulado de 45 minutos, aproximadamente. Su instancia será grabada para luego poder ser transcrita y analizada.

Su participación es totalmente voluntaria y podrá abandonar la investigación sin necesidad de dar ningún tipo de explicación o excusas y sin que ello signifique algún perjuicio o consecuencia para usted. Además, tendrá el derecho a no responder preguntas si así lo estima conveniente.

La totalidad de la información obtenida será de carácter confidencial, para lo cual los participantes serán identificados con un código, sin que su identidad sea requerida o escrita en la transcripción de sus declaraciones. Los datos recogidos serán analizados en el marco de la presente investigación, su presentación y difusión científica será efectuada de manera que los usuarios no puedan ser individualizados. Sus datos estarán protegidos y resguardados de manera que únicamente la investigadora pueda acceder a ellos.

Su participación en este estudio no le reportará beneficios personales, no obstante, los resultados del trabajo constituirán un aporte al conocimiento en torno a la educación.

Si tiene consultas respecto a esta investigación, puede contactarse con la investigadora responsable, Liana Álvarez Cantero, al teléfono 314 670 44 85 o a su correo electrónico liana.alvarezc@gmail.com, o bien con asesor de tesis, Marco Antonio Alarcón Silva, a su correo electrónico marco.alarcon@umce.cl

Por medio del presente documento declaro haber sido informado de lo antes indicado, y estar en conocimiento del objetivo del estudio.

Acepto participar en el presente estudio:

Nombre: _____

Firma: _____

Ciudad y Fecha: _____

Nombre y Firma Investigadora

Mg. Liana Álvarez Cantero

Anexo D. Entrevista a docente de Lengua Castellana D1

Caracterización del Docente

- Título de formación pregrado: Licenciatura en Español y Literatura.
- Títulos de formación posgrado: Especialización en Administración de la Informática Educativa.
- Tipo de filiación en el sistema educativo: (ocupación, tipo de contratación y carga académica): Docente de aula con nombramiento en propiedad y carga académica de grado séptimo de básica secundaria en el área de Lengua Castellana.
- Años de ejercicio docente en el sistema escolar: 24 años.
- Años de ejercicio docente en el actual establecimiento educativo: 24 años
- Categorización en el escalafón docente: Nombramiento por Decreto 2277, escalafón 14.
- Tipo de evaluación docente a la que aplica: No aplica para el Decreto 2277.

Entrevistadora: Hablando un poco sobre su formación escolar, me podría contar ¿cómo aprendió usted a escribir?

Docente: Esta formación inició en casa, por la costumbre que había en la familia, en la mía particularmente. Mi papá era buen lector y mi mamá, a pesar de tener un grado de escolaridad bajo, escribía muy bien; una caligrafía impecable. Ahí empecé a hacer mis primeros pininos. Cuando fui al colegio, a la primaria, me enseñaron el abecedario, luego las sílabas; de allí se formaban palabras y se hacían oraciones pequeñas. Era muy de aquella época la plana para aprender a escribir bien.

Entrevistadora: Luego, en la básica secundaria, ¿cómo fue su experiencia con la producción de textos escritos?

Docente: Como vengo de una institución con formación pedagógica, una Escuela Normal, reconozco el trabajo de mis docentes, fueron muy influyentes en ese sentido; siempre me inculcaron que un maestro tiene que ir a la par, un maestro tiene que escribir bien, un maestro tiene que leer bien, un maestro tiene que hablar bien. Motivaciones de parte de los maestros muy buenas. Yo recuerdo haber tenido una profe de Español que nos enseñaba literatura y al mismo tiempo escribíamos sobre esa literatura, pero de una forma muy cotidiana, como si fuese muy nuestro; nos hacía apersonar del texto, entrábamos en él, jugábamos dentro de esa fantasía de los textos. Nos hacía preguntas de comprensión lectora, pero al final siempre nos hacía una pregunta en la que debíamos redactar un pequeño texto.

Entrevistadora: ¿Cómo fue su proceso de formación de la escritura durante su educación profesional?

Docente: Bueno, ya eso es en otros términos, pues estaba un poco más maduro personal y académicamente y ya no es tan necesario que te motiven como se te motivó allá en secundaria, en primaria. Yo tenía muchas dificultades de escritura al iniciar la carrera, pero tuve unos docentes excelentes que me ayudaron a superarlas, que me inculcaban que había que escribir; algo así como que lo que no escribes, no existe, o no está en ninguna parte; me revisaban muy bien los textos, me encerraban los errores para que los corrigiera. Y como ya ejercía mi labor, trataba de aplicarlo en mis estudiantes. En la universidad se hablaba de que el maestro tiene que ser líder, un maestro que no lee y que no escribe cómo le va a enseñar a sus estudiantes. Entonces era consciente de hacerlo, no por obligación, sino por gusto. Al buen lector y al buen escritor debe gustarle lo que hace.

Entrevistadora: Ahondando un poco más en esa experiencia con la escritura académica durante su formación profesional, ¿qué tipologías textuales producía?

Docente: Bueno, desde ensayos, reseñas, resúmenes. Al final de la carrera universitaria se hace una especie de tesis. Bueno, en mi caso no fue una tesis, más bien fue un ensayo de una cantidad de páginas, no tesis como tal porque hice un diplomado, un curso intermedio que nos ayudó muchísimo en la escritura; fue exigente la producción de ese texto, del ensayo.

Entrevistadora: En su práctica pedagógica actual, ¿reconoce algún aspecto metodológico o teórico que sus docentes hayan empleado con usted durante su formación escolar o profesional?

Docente: Sí, absolutamente. La salida de una institución netamente pedagógica, eso es algo que influyó en mí. Yo reconozco haber tenido buenos maestros, eso ha influido mucho en mí. Aunque realmente no soy un gran escritor, pero los maestros influyeron mucho en mí y yo, a su vez, llevo la cadena y trató de influir en los estudiantes esa buena escritura.

Entrevistadora: ¿Qué importancia tiene para usted la experiencia docente adquirida a lo largo de sus años de servicio?

Docente: Tú como maestro en tu práctica pedagógica aplicas lo que tienes con base en tu experiencia, eso es fundamental. La experiencia direcciona mi labor, porque las teorías van y vienen, pero lo que yo he hecho a lo largo de los años es lo que fundamenta mi práctica.

Entrevistadora: ¿Sistematiza y publica usted la experiencia adquirida en su práctica pedagógica?

Docente: Hay que decir de antemano algo que es muy importante, de lo cual no nos escapamos nosotros los docentes, es que en Colombia no estamos acostumbrados a escribir, así sea por producir un texto para ejercer el oficio como tal. No somos buenos escritores. Me he sentado en ocasiones a escribir textos infantiles, he hecho algo sobre cuento, muy metaforizado; pero escritura de alto nivel o escritura que trascienda, un proyecto, no. Soy honesto en decirlo, que no. La práctica se debe conservar porque igual tú la enseñas, pero no hemos sido, yo me incluyo

dentro de ese grupo, no hemos sido o no somos buenos para sistematizar cosas que tengan que ver con la academia, producciones escritas o algo así.

Entrevistadora: Sobre su práctica docente, podría ilustrarme ¿cómo planifica usted sus clases de enseñanza de la escritura para básica secundaria?

Docente: Sí, bueno. Los estudiantes, la mayoría, no están dentro del nivel que te exige el Ministerio, en el caso colombiano, por eso, hago un diagnóstico al inicio del año, eso es necesario, yo lo hago. Así como los adultos, los estudiantes tampoco están acostumbrados o no tienen competencias escritoras en el desarrollo de este hábito. Uno los lleva a la biblioteca y les permite que escojan su libro para lectura y siempre están escogiendo textos que van por debajo de su competencia lectora; textos infantiles, que leen niños de tercero elemental, cuarto elemental. Entonces, hay que proceder con algunas técnicas académicas que les llamen la atención. Yo, particularmente en grados seis, siete, incluso, en ocho y nueve, yo los motivo mucho con gráficos, yo traigo imágenes, traigo dibujos en particular. Entonces, cuando ellos ven gráficos mudos, ellos se motivan a escribir a través de esas imágenes que ven ahí y producen un poco más. Es lo que yo digo, tienen ahí una motivación para escribir, porque escribir un texto suelto es distinto o, pues, como el básico ese, escíbeme qué hiciste en las vacaciones, entonces ellos ya saben; sin embargo, ahí tienen para crear una historia, como para decir otra cosa. El maestro tiene que ser ejemplo. Entonces yo digo aquí está el que hice yo sobre esto. Entonces, ellos ven que existe la posibilidad de hacer muchas cosas con ese texto. Insisto en que el maestro tiene que ser ejemplo de escribir, yo llevo textos a la clase que son míos, poesías o pequeños cuentos y ellos los leen. Los estudiantes son muy dados a escribir sobre su vida, hacer sus autobiografías, les encanta. Escribir sobre lo que les ocurre allá en el entorno, son muy fáciles para describir la mamá, el papá, los quehaceres, qué

hacen. Lo hacen muy bien, por ahí entonces es motivante para ellos, cosas como esas, por eso lo hacemos habitualmente.

Entrevistadora: Bien, pero ¿qué me puede decir del momento específico de la planificación de la clase? Cuando usted se sienta en su casa o en la Institución Educativa y dice voy a desarrollar una clase sobre escritura, ¿qué voy a hacer con mis estudiantes?

Docente: Sobre la planificación también hay cosas en las que uno se contradice. En el papel se escriben muchas cosas, entonces, obligatoriamente usted como docente tiene que ceñirse a unas reglas que dice el Ministerio y tienes que trabajar por esa línea. Y eso en el fondo no se cumple, es decir, lo que está allá con lo que yo hago, eso no se cumple. Entonces puedo decir que yo me siento y digo, yo observo lo que tengo allá, lo que me ofrecen, mi plan de área, mi plan de clase, escribo, pero realmente hay cosas que se escriben allá que no se hacen. Planifico actividades pensando más que en lo que tengo allá no está en el nivel de lo que estamos trabajando acá. Sin ánimo de decir que es un fraude de educación, no. Es que a veces estamos obligados a ese tipo de cosas.

Llevo un plan de clases, es de carácter institucional. Ahí se escribe lo que se va a hacer en la clase, cómo se va a hacer, cuándo, con qué recursos, cómo se va a evaluar. Todo eso debe estar escrito en ese plan. Entonces yo digo, allá se escribió que vamos a trabajar un ensayo, por dar un ejemplo, pero realmente encuentras que acá vamos a hacer es un texto sobre qué hiciste hoy, es más fácil. Eso es lo que yo hago, en eso es que me centro, en eso está mi pensamiento cuando hago ese tipo de cosas. Si consultas en internet o en un libro, vas a encontrar una actividad; entonces planeas hacer esa actividad con los estudiantes, pero resulta que no, encuentras otra cosa, entonces tienes que bajarle la rigurosidad. En esas cosas pienso cuando trabajo; digo este texto es una descripción, ellos van a hacer una descripción, ellos van a escribir, pero esta descripción, aunque

me diga que es para un nivel de grado séptimo, para ellos está fuerte, aunque allá diga eso. Como maestro voy pensando en eso.

Entrevistadora: ¿Qué importancia le asigna a la producción textual dentro del desarrollo del plan de estudio?

Docente: Bueno, de la mano con la lectura, un buen porcentaje digo yo, aun cuando yo personalmente me centro en la lectura, porque yo digo que el que lee bien tiende a escribir bien. Pero digamos que le ofrezco un porcentaje alto. En mis clases siempre planteo actividades de lectura y estas las utilizo para que los estudiantes escriban. Y muy pendiente de lo que muchos no le prestan atención que es esa parte de la gramática, de la ortografía en el muchacho que está iniciando porque a veces uno dice escribe bien, pero desconoce dónde se hace una pausa, dónde se coloca un signo, dónde termina un párrafo, dónde termina otro, cómo enlazar una idea. Yo le doy importancia, lo hago casi que, de manera individual, estoy pendiente de la corrección de sus textos, de qué escriben, de cómo se hace y dándoles las orientaciones, porque hay mucha variedad en ellos.

Entrevistadora: ¿Podría mencionarme algunas etapas o pasos que usted considere fundamentales al momento de enseñar la escritura?

Docente: Hecho un diagnóstico y montadas las actividades de clases como tal, identifico a los estudiantes productores, que son pocos la verdad, yo los utilizo como guía para los estudiantes que producen menos y les digo a ellos que debemos iniciar por una oración porque una oración es un elemento fundamental en un párrafo. Entonces si tú construyes una oración, ya tienes parte de un texto, eso sería un inicio para ellos. Yo lo hago casi que individual. Entonces le digo, ahora vamos a asociar eso y vamos a continuar el discurso. Se puede hacer trabajo normal de hoja,

cuaderno, o se puede hacer en el tablero como guía, que lo hagan varios. Pero teniendo en cuenta que hay estudiantes que ya manejan una competencia escritora un poco más avanzada.

Hay estudiantes que ya manejan una competencia escritora un poco más avanzada. Entonces esos que tienen una competencia escritora más avanzada, yo los utilizo como guía y los demás, pues, manejan esa etapa como lo estoy diciendo, y en escala, pero la idea es que haya un consolidado al final. Pensar que todos vamos a trabajar ahora a partir de una oración, vamos a hacer un texto, sí se puede, pero entonces vas a saber que hay estudiantes que lo hacen mucho más rápido, hay estudiantes que lo logran y otros que no.

Entrevistadora: ¿Podría ejemplificarme algunas de las orientaciones que usted les brinda a sus estudiantes cuando van a producir textos escritos?

Docente: Soy muy dado a que se tenga en cuenta la gramática, la ortografía, entonces quiero un texto que se entienda. Es lo máximo que busca un maestro en esos grados. Quiero un texto que se entienda, que tenga en cuenta los signos de puntuación, que tenga en cuenta la utilización de los conectores, que la gramática sea correcta, que lo singular, que lo plural, que la mayúscula, que la minúscula, porque estas generaciones si están muy dadas a escribir como sea, así entre comillas. Y yo les oriento a que no es como el medio dice, que no es como la sociedad quiere imponer el prototipo, sobre todo eso de las redes sociales. Que la escritura se hace bien, que se hace pulcra, que se hace nítida y para eso tenemos que aprender ciertas cosas.

Entrevistadora: ¿Podría expresarme algunas estrategias de motivación hacia la escritura que usted implemente con sus estudiantes? ¿Le han dado los resultados esperados?

Docente: En estas épocas esto es difícil, yo creo que escritores en esta época muy poquitos, que salgan de esa escolaridad normal en la que estamos, pero sí puedo decir que yo tengo ejemplos de estudiantes que con un poquito de motivación hacen cosas que no hacían. Yo parto de la idea

de que al estudiante se le facilita escribir de su vida, porque, por ejemplo, si le dices a un estudiante que escriba un concepto sobre el texto que escribió anteriormente, se le va a hacer difícil, pero si tú le dices que te escriba algo sobre su cotidianidad, lo va a hacer mejor. Eso los motiva para escribir, y eso yo lo utilizo como orientación, no te voy a decir que como estrategia, pero sí te voy a decir que como algo que encontré y lo utilizo entonces como base para seguir. Yo les he dicho cuando trabajamos lírica, cuando escribimos sobre poesía que hacer una canción no es difícil. Aquí tengo tres palabras que riman y voy a hacer tres versos y de esos tres versos sale el estribillo de una canción. Y ciertamente sí da resultado, aprendido de la universidad porque, aunque yo sabía de lírica y poesía, fue aprendido de la universidad. Todas esas estrategias que aprendí en la universidad yo las aplico en mis clases.

El talento escondido de los estudiantes también hay que saberlo encontrar, hay estudiantes que tienen una línea de escritura y a veces no la reflejan dentro del trabajo académico porque no es lo de ellos, pero si tú lo esculcas, lo escudriñas, vas a encontrar que tienen una línea, eso es bueno, eso les sirve como motivación. Hay estudiantes que hacen historietas, por ejemplo, dibujan mucho y escriben poco, pero lo hacen bien. Yo les digo que hacen unos gráficos muy buenos, entonces por qué no partimos de ese gráfico, de ese personaje que hiciste aquí, de la descripción, de lo que tú mismo produces, de eso mismo puedes escribir. No hay mejor motivación que se empiece a escribir de lo que tú quieres, esa es la base. Pero al igual que la lectura, la escritura también es un poco impositiva en estos momentos.

A mí me gusta la lírica, entonces, dentro de los estudiantes que he manejado, hay muchos estudiantes que manejan la poesía, que cantan, que declaman, que hacen décimas, porque yo la enseñé.

Entrevistadora: ¿Cómo evalúa o valora la escritura en sus estudiantes?

Docente: El contenido, lo que diga, lo básico, lo que encuentre, porque escribir, pues cualquiera escribiría cualquier cantidad de cosas. En el fondo me gusta encontrar algo, así sea pequeño. Yo les he dicho a ellos que alguien puede escribir una página y puede no decir nada, pero alguien puede escribir cinco renglones, un párrafo de cinco renglones y puede decir muchas cosas, más de las que están allá. Yo me fijo en eso, en lo que escribiste. Si lo que escribiste tiene una idea allí, así sea pequeña, bien compacta, bien escrita, teniendo en cuenta lo que te dije anteriormente también, la gramática y la ortografía. Yo valoro eso mucho, yo empiezo por ahí, lo tengo en cuenta. Ahora cuando hay estudiantes que escriben en mayor cantidad, ya no estaríamos hablando de una ideíta, estaríamos hablando de varias ideas y estaríamos hablando del enlace de un texto mucho más grande para eso.

Entrevistadora: ¿Qué criterios utiliza para evaluar las producciones textuales de sus estudiantes?

Docente: Bueno, eso que dije primero, eso es importante para mí. Lo segundo es que el texto se haga bajo los reglamentos, digámoslo entre comillas, que merece por lo menos un texto escrito. Yo perdono en escritura que te obvien dos signos, tres signos y que te obvien una mayúscula; que por punto y seguido te coloque una coma, yo lo perdono, porque ya está la intención, ya está el conocimiento de saber que hay una pausa, que la hice con el signo que no era, pero ya está hecha. Yo perdono eso y con base en eso evalúo.

Hablando de la práctica docente como tal, entonces yo le digo, te faltaron algunos signos y se lo coloco ahí; no es lo mismo que decir faltaron signos de puntuación. A este que le faltaron algunos, merece mayor criterio cuantitativo o cualitativo de la evaluación porque es un trabajo que se está haciendo con base en las indicaciones que tú les estás dando a ellos.

Entrevistadora: ¿Cómo realiza la retroalimentación de las producciones escritas por sus estudiantes?

Docente: Inicialmente, se cumple con el ciclo de la revisión, que es básico para que sepamos en qué nivel o qué avances ha tenido el estudiante, eso sería lo primero. Y, posterior a eso, la profundidad que tengan esos escritos hechos por ellos mismos, en el evento de dónde se centra, sobre qué escribió, sobre si argumentó, sobre si tiene que ver con su vida y que socialicen, podría ser en grupos o de manera individual con el profe.

Entrevistadora: Podría comentarme, ¿cómo advierte usted el progreso de sus estudiantes en la competencia comunicativa escritora?, ¿qué aspectos considera que son indicadores de estos progresos?

Docente: Muy buena pregunta, soy testigo directo de lo que produce el trabajo de un docente en un estudiante cuando aplica las técnicas, en el caso mío de las que estamos hablando, en el caso de cualquier otro profe, que las haga de cualquier otra manera, pero dentro de un proceso, no a mediano plazo, sino un proceso a largo plazo, hablando de básica secundaria. Un estudiante de grado seis, por ejemplo, le encuentras una cantidad de falencias y ese año de estudiantes de grado seis, es un año de iniciación en el cambio de ese proceso. Entonces, yo tengo unos estudiantes de grado seis, apliqué mis técnicas este año, hice todo lo que yo sé hacer como docente, mis estrategias, mis actividades y los estudiantes en un año ya están mostrando un avance significativo, no es la respuesta correcta, por eso te digo que es más a largo plazo. Digamos que en grado seis se acomodan a la situación del profesor y en grado siete empiezan a producir, en grado ocho. ¿En dónde se nota eso? ¿Cuándo aparece el reflejo de eso? Hay estudiantes que no hablan, por ejemplo, no soy buenos para la oratoria, y un día cualquiera tú haces una pregunta abierta y te escriben la respuesta y te la leen, porque no son buenos para el discurso, la oratoria,

para articular el discurso. Y tú dices, pero habla bien, pero habla bien a través de la escritura, antes no le conocías ese don. Te estoy hablando de un ejemplo cualquiera.

Cuando ya tú le dices que escriba, que produzca un texto y ya no le estás diciendo que ojo con los signos, sino que él te entrega un texto y ya tú ves que está dentro de lo que le enseñaste, ahí se nota el avance de los estudiantes. Cuando un estudiante ya no te dice había una vez, ya es un estudiante que aprendió otra cosa, cuando un estudiante erase una vez o había un hombre, cuando ya dice algo distinto, si te va a hacer un texto narrativo, entonces empezó distinto, ya está aprendiendo una técnica distinta porque alguna vez escuchó que ese había una vez es una seguidilla de mucho tiempo y que cuando alguien quiera leerle su texto y encuentra había una vez, no le va a interesar. Si tú encuentras en el inicio de la narrativa de un muchacho que no dice así, tú dices está avanzando porque lo que dice la teoría lo está aplicando en la práctica en su escritura. Como te dije ahora rato, no soy riguroso en el asunto, pero creo teniendo en cuenta todas esas cosas que digo, se nota, se nota el avance. Pero, vuelve y te repito eso debe ser a largo plazo, hablando de grado seis hasta grado nueve, por ejemplo. Tú tienes un estudiante en seis y lo miras en nueve y tú dices cómo hemos avanzado, cómo ha cambiado, cómo sí ha servido la cuestión.

Entrevistadora: ¿Podría decirme si algún autor o teoría, relacionados a la enseñanza de la escritura, orienta su práctica docente?

Docente: Nombres no, ahora mismo, nombres no. Podría decir que he leído autores. No te voy a dar nombres, porque no tengo en el momento, esa es la verdad. Yo podría decir que aquí en Colombia he leído a Zubiría, por ejemplo, que dice muy buenas cosas sobre la lectura, sobre la escritura, pero que lo tenga como referente no, yo más bien manejo el discurso ese de que las cosas deben ser un poco eclécticas, que las cosas deben ser un poco de una cosa, un poco de otra, o que tú como maestro en tu práctica pedagógica apliques lo que tienes con base en tu experiencia, eso

también es fundamental. Además de que yo sé que uno tiene que centrar su discurso en personas que han hecho cosas mayores, en personas que manejan el asusto, pero el maestro con su experiencia también puede tomar eso que tiene la teoría de algún autor y meterla dentro de ese discurso que tiene y también sacar buenas cosas. No puedo decir ahora que tengo un autor que sigo, dos autores, mi referencia es, no sé, la pedagogía de algún Piaget o alguien así, no, realmente no.

Entrevistadora: ¿Podría indicarme si implementa algún enfoque o modelo en particular para la enseñanza de la escritura en básica secundaria? Si es así, ¿en qué consiste?

Docente: Los maestros estamos sujetos a directrices ministeriales; se supone que deberíamos seguir esas orientaciones, aunque en la práctica eso no se lleve a cabo completamente. En realidad yo no tengo un método o un modelo específico de enseñanza porque creo que las situaciones, los tiempos y los estudiantes van cambiando, entonces uno debe ir acomodándose a esos cambios. Segundo, no sigo ningún autor, aunque el modelo pedagógico de la institución diga que nosotros estamos creando estudiantes que tengan sentido crítico, estudiantes pensantes, que queremos estudiantes que vayan más allá de la mera letra y de la mera escritura, sabemos que es una situación difícil que a veces se queda en el papel. Entonces yo planeo mis estrategias de acuerdo con los diagnósticos que haga.

Yo no puedo decir que, en grado octavo, ellos en este período, en este semestre, van a producir textos que sean ensayos y que tengan una profundidad crítica, porque yo sé que no va a ser posible, en el ámbito en el que estamos. Entonces, de acuerdo con el diagnóstico que se realizó al principio del año y a lo que se haya hecho antes se reflexiona, se planean y se ajustan las actividades. No estoy sujeto a una sola metodología, pues programo una actividad, un trabajo, de acuerdo con lo que encuentre. Si vamos a trabajar, por ejemplo, gramática y la gramática tiene que

ver mucho con la escritura cuando vaya a producir los textos, pero resulta que estudiantes no saben colocar tildes, entonces, ya ellos no van a ver agudas, graves, esdrújulas, sobreesdrújulas porque eso se vio anteriormente, la manera como se ve; resulta que tú sí tienes que hacer, porque los estudiantes todavía no saben acentuar una palabra. Eso tiene que ver con la escritura, entonces, mi estrategia tiene que cambiar, tengo que bajarme al nivel en el que están y tengo que volver a lo que supuestamente se hizo por allá en quinto de primaria y recordarles cómo se hace para que la producción del texto, la palabra que vayan a escribir esté correcta. Eso sería una estrategia, pero no una estrategia definitiva, ni una estrategia para próximo año se va a aplicar. Esto aquí en educación y, sobre todo, el tipo de estudiante que manejamos es muy cambiante. Hoy aplicas esa estrategia de la que estoy hablando, pero mañana no te resulta ya. Hoy voy a iniciar la clase con un juego de roles y los estudiantes van a intercambiar funciones, allí te da resultado, pero allá no te resulta. Las estrategias para mí son cambiantes, dependiendo del estudiante, del entorno.

Entrevistadora: ¿Cómo conceptualiza usted la competencia comunicativa escritora y qué sentido le atribuye en las clases de Lengua Castellana?

Docente: Dime cómo escribes y te diré quién eres, ya lo dije anteriormente. Escribir te permite expresar lo que piensas. Las personas, el mundo entero debería escribir bien, eso es un concepto que yo tengo. Y, si yo escribo bien, las personas que pasen por mí, bajo mi tutela, deberán escribir bien, también. Ese es mi concepto, eso es algo que está sentado ahí y eso es algo que debería producir en los estudiantes, lo que yo traigo.

¿Qué digo yo sobre tener un concepto para esto? La práctica teórica que yo tengo o la teoría que yo tengo es la que se está aplicando a la práctica. Tomé de alguna parte y traje y apliqué en los estudiantes. Yo enseñé, básicamente, como me enseñaron y vamos acomodando las circunstancias a los tiempos que son distintos. Eso es más bien la metodología del maestro diario,

del maestro que se pone enfrente, del maestro que está allí en la base. Esa es la dinámica del maestro. Es la práctica pedagógica del maestro, la práctica pedagógica del maestro es cambiante, diaria. Hoy es esto, mañana es esto otro.

Entrevistadora: ¿Cómo articula los Estándares Básicos de Competencia y los Derechos Básicos de Aprendizaje a las prácticas de enseñanza de la escritura?

Docente: Bueno, esa es la teoría y en la planificación que hace uno como maestro, en la planeación del área, eso se supone que debe hacerse. Se supone que un DBA obedece a un estándar y que sobre eso se tiene que trabajar, pero insisto en que eso lo trae papel. Se establece un estándar, tú deberías cumplirlo por direcciones ministeriales, pero que acá vamos a encontrar otra cosa. Lógicamente que yo como maestro debo tener un encadenamiento, un orden, una lógica. Si mi DBA dice que el estudiante va a desarrollar una competencia comunicativa, pues eso debe ir enlazado al estándar que en términos generales hable sobre comunicación. Eso no se puede dejar de hacer, con la salvedad de que no encontramos esa científicidad de la construcción de ese estándar en la práctica pedagógica como tal. Yo siempre he dicho que eso se viene a minimizar, uno encuentra otra cosa. Los estudiantes, la mayoría, no están dentro del nivel que te exige el Ministerio, en el caso colombiano. Y dentro de la clasificación de los países de la región, estamos siempre por debajo del nivel mínimo que se requiere.

Entrevistadora: ¿Qué tipo de competencias se ven favorecidas en el desarrollo de sus clases de Lengua Castellana? ¿Cómo las desarrolla?

Docente: Competencia comunicativa, la competencia escritora, de paso la competencia lectora. El desarrollo de habilidades que potencialmente estaban guardadas en los estudiantes se puede hacer a través de todas esas prácticas y de todos estos ejercicios pedagógicos.

Entrevistadora: ¿Cree que las competencias desarrolladas en las clases de Lengua Castellana les permiten a los estudiantes afrontar situaciones sociales concretas?

Docente: Sí y no. Sí, uno enseña para la vida, esa es una cosa importante. La escritura es una forma de comunicar y cuando la aprendes debe servirte para lo cotidiano, para el día a día, para transmitir información, para comunicarla. Eso es un sí. Pero es un no, en el sentido de otros factores, tal vez el entorno, la familia, la visión que tenga el estudiante de su mundo, que en estos tiempos son muy cambiantes, sobre todo. Pero la idea de todo maestro es esa, que el estudiante aprenda de esas competencias y sean aplicables en la vida. Eso es un sí, pero es un no, porque desafortunadamente tú eso no lo puedes llevar en un cien por ciento. Pero la huella del maestro sí se nota. En los egresados, por ejemplo, se nota la huella del maestro, en ese sentido. Aunque no hagan lo que tú quieras, pero lo que están haciendo lo hacen ya con base en cosas que tú les dejaste.

Entrevistadora: ¿Cree usted que el currículo sugerido por el MEN para el área de Lengua Castellana garantiza que todos los estudiantes, independientemente de sus condiciones socioeconómicas y culturales, desarrollen las mismas competencias?

Docente: No, absolutamente no. Eso es una política que hay que cambiar aquí en este país. En este país los currículos deben estar contextualizados. En Colombia los currículos sufren de mucha descontextualización. No aprende lo mismo un niño de aquí que el de otra parte del país. Son dos cosas distintas. Hay una teoría sugerida por el currículo, que usted la ve a simple vista y dice sí, queremos que los estudiantes alcancen esto en lectura y escritura, queremos que los estudiantes sean esto, queremos que los estudiantes trabajen en función de eso, pero de ahí en adelante hay una cantidad de tropiezos que vas a encontrar, que permiten decir que eso no está articulado para ser un estudiante cien por ciento de la línea académica que quiere este país.

Entrevistadora: ¿Considera usted que las políticas educativas actuales tienen en cuenta los sentidos que los docentes le atribuyen al ejercicio de enseñanza de la escritura?

Docente: Tampoco. Eso es un campo, no espinoso, pero sí obligado para los maestros. Por naturaleza, los maestros somos inquietos, no somos conformes y eso le enseñamos a nuestros estudiantes. El sistema político quiere, ha querido durante mucho tiempo que la población del común se mantenga dentro de cierto límite académico. Eso les permitiría a ellos no tener competencias en el poder, porque políticamente hablando, eso es en el poder. No le permitiría tener competencia en el poder, sino tener allí una mano obrera, que labore, que medianamente llegue a un cargo que no vaya a afectar a sus intereses.

Las políticas educativas en Colombia están diseñadas para que la gente se eduque para servir. Las universidades en estos momentos no ofrecen el perfil que el estudiante quiere y una cantidad de cosas que realmente te hacen decir que eso no está hecho para que la gente sea como la del grupito de las personas que mandan en el país. Esas políticas son imposiciones que no tienen en cuenta las realidades que se viven en Colombia y mucho menos sus necesidades.

Entrevistadora: Bueno, hemos llegado al final de esta entrevista, agradezco mucho su colaboración.

Docente: Con mucho gusto.

Anexo E. Entrevista a docente de Lengua Castellana D2

Caracterización del Docente

- Título de formación pregrado: Licenciatura en Español.
- Títulos de formación posgrado: Especialización en Administración de la Informática Educativa.
- Tipo de filiación en el sistema educativo: (ocupación, tipo de contratación y carga académica): Docente de aula con nombramiento en propiedad y carga académica de grado sexto y séptimo de básica secundaria, en el área de Lengua Castellana.
- Años de ejercicio docente en el sistema escolar: 25 años
- Años de ejercicio docente en el actual establecimiento educativo: 14 años
- Categorización en el escalafón docente: Nombramiento por Decreto 2277, escalafón 14.
- Tipo de evaluación docente a la que aplica: Revisión de los planes área y planes de clases por parte de los directivos de la Institución.

Entrevistadora: Hablando un poco sobre su formación escolar, me podría contar ¿cómo aprendió usted a escribir?

Docente: Aprendí a escribir a través de una enseñanza tradicional. Primero las letras, los trazos de cada letra con sus respectivas planas, luego las sílabas, luego las palabras y después las oraciones. La escritura se hacía por medio de planas y de la transcripción de textos, pasar un texto del tablero al cuaderno.

Entrevistadora: Luego, en la básica secundaria, ¿cómo fue su experiencia con la producción de textos escritos?

Docente: En bachillerato me mandaron a leer varios libros. De ahí se respondían preguntas que los profes nos hacían; esas eran las producciones textuales que se hacían.

Entrevistadora: ¿Cómo fue su proceso de formación sobre la escritura durante su formación profesional?

Docente: Bueno, fue difícil porque las competencias de escritura, yo pienso que no se desarrollaban completamente cuando yo estudié. Ahora dentro de las nuevas generaciones, habrá que decir otra cosa, pero yo particularmente tenía ciertas deficiencias en ese tipo de competencias. Entonces, termina primaria y entras a bachillerato, como dice uno acá comúnmente, y se encuentra una diferencia grandísima. Esa misma diferencia se encuentra después cuando se pasa a la universidad, donde te encuentras gente muy preparada, gente que es muy exquisita en el escribir, gente que es muy cuidadosa, que está pendiente, digamos de los más mínimos detalles y allí es donde uno entra a cuestionarse, porque creo que esa es la palabra correcta, cuestionarse sobre el nivel en que está su competencia para escribir.

Entrevistadora: ¿Cuál fue su experiencia con la escritura académica durante su formación profesional? ¿Qué tipologías textuales producía?

Docente: Hice una práctica más o menos extensa, pasando por ensayos, reseñas, resúmenes, ideas principales, construir una ponencia, cuestiones como esa. De manera personal se me hizo difícil, pero muy enriquecedor porque esas personas que tienen conocimientos bien abarcados o más que algunos, en mi caso universitario, me ayudaron enormemente. Te puedo decir que mi producción aumentó en un porcentaje bastante bueno; empecé a decirme, ahora es que estás aprendiendo a escribir. Fue una experiencia muy buena.

Entrevistadora: En su práctica pedagógica actual, ¿reconoce algún aspecto metodológico o teórico que sus docentes hayan empleado con usted durante su formación escolar o profesional?

Docente: Yo recuerdo a mis profesores de Lengua Castellana, recuerdo qué hacían y cómo motivaban. Mi profesora, la última que tuve en bachillerato, reconocía mi buena lectura y me animaba a leer. Entonces yo lo aplico con los estudiantes, yo hago lecturas dirigidas para que se motiven. Esa es una estrategia que utilizaron conmigo, yo la utilizo acá en el colegio y me produce resultados. En mi época de estudiante leía obras clásicas, literatura griega, yo ahora los motivo para que lean literatura juvenil, por ejemplo, y hago proceso de comprobación de lectura a través de la socialización y, a partir de allí, se hace la escritura también. Dependiendo la temática se hace, como son juveniles y la temática es la violencia intrafamiliar, por ejemplo, entonces sobre eso hablamos, sobre eso ellos aportan sus experiencias. Esa es otra parte que vivenció con mis maestros y que aplico con mis estudiantes en la escritura.

Entrevistadora: ¿Qué importancia tiene para usted la experiencia docente adquirida a lo largo de sus años de servicio?

Docente: La experiencia es muy importante, eso no se adquiere de la noche a la mañana. El recorrido que uno como docente tiene año a año le permite decir qué estrategias funcionan y cuáles no, eso es importante, eso es lo que guía mi práctica docente.

Entrevistadora: ¿Sistematiza y publica usted la experiencia adquirida en su práctica pedagógica?

Docente: No lo hago, la verdad. Yo reflexiono sobre mi práctica, pero lo hago para mí, para mejorar mis clases, para mis estudiantes, pero eso no lo sistematizo por escrito, no lo comparto en el mundo académico, no lo hago.

Entrevistadora: Hablando ahora sobre su práctica docente, podría ilustrarme ¿cómo planifica usted sus clases de enseñanza de la escritura para básica secundaria?

Docente: Bueno, tengo estrategias diversas, muchas al respecto, pero que inicialmente hay que saberlas adecuar al contexto del estudiante; lo importante, en este caso, es que el joven esté motivado para la escritura porque sabemos que no es fácil, aún para las personas maduras en el asunto, entonces para ellos, con mucha más razón.

Hay que buscarles situaciones muy contextualizadas, muy de su agrado, que los anime a escribir. Yo, por ejemplo, si requiero de argumentación, hago preguntas que resulten muy polémicas, preguntas de temas de actualidad, que son muy generales y de las que todo el mundo habla para que ellos puedan escribir sus opiniones con absoluta libertad a través de la escritura.

Me gusta usar las estrategias orales también, es decir, la socialización en un primer momento, y en esa socialización se van tomando notas y ellos tienen ya bases, materiales con que trabajar posteriormente, puede ser en el caso del argumento o puede ser otro caso.

Hago la planificación, obviamente, bajo los lineamientos del Ministerio, pero de acuerdo con la autonomía escolar y de acuerdo con los conceptos que tenga cada estudiante en el diagnóstico, pues así se van haciendo las adecuaciones. Esta preparación de mi quehacer pedagógico la llevo en un formato de plan de clases.

Entrevistadora: ¿Qué importancia le asigna a la producción textual dentro del desarrollo del plan de estudio?

Docente: Bastante importante, cuando se desglosa todo este plan de estudio y termina convirtiéndose en temas puntuales para determinado grado. Por ejemplo, yo a cada temática de esas siempre le voy asignando su producción textual, a partir de la lectura, aunque estemos hablando solamente de gramática u ortografía. Yo busco siempre una excusa para que los estudiantes puedan producir alrededor de una lectura, por difícil que parezca, siempre busco una excusa, un pretexto para que construyan un párrafo por lo menos o una página.

Entrevistadora: ¿Podría mencionarme algunas etapas o pasos que usted considere fundamentales al momento de enseñar la escritura?

Docente: El estudiante en básica secundaria ya debe traer unas bases, y ese es el problema que nosotros tenemos en esta época con los jóvenes, no quieren escribir como debe ser. Yo exploro en qué nivel están, qué tan alta es su competencia en una especie de diagnóstico cuando no los conozco, al comenzar el año. Obviamente primero el diagnóstico lector, porque eso va de la mano, y luego de escritura.

Utilizo la estrategia de que produzcan textos narrativos, generalmente, están en el nivel de producir un cuento no tan extenso, sobre esa medida trabajo. Hacemos muchos textos narrativos. Debo aclarar que la educación no es homogénea de ninguna manera, hay que partir de allí y por eso privilegio a los que tienen menos facultades, en el sentido en el que son menos organizados para la coherencia, para la cohesión y a los demás les voy adecuando otras actividades.

No puedo decir que yo en cada etapa hago tal cosa, lo que hago es una especie de diagnóstico y a partir del diagnóstico, en el camino, en la marcha, voy adecuando las actividades en cada uno de ellos. El diagnóstico inicial es un insumo que me permite reflexionar sobre las necesidades de mis estudiantes para ir adecuando las actividades. Entonces, dependiendo del nivel en que se encuentran los estudiantes se plantean o se omiten actividades, porque a veces según el grado en el que están deben aprender algo específico, pero resulta que su nivel no da para eso.

Entrevistadora: ¿Podría ejemplificarme algunas de las orientaciones que usted les brinda a sus estudiantes cuando van a producir textos escritos?

Docente: Yo los invito a ellos a que hagan lluvia de ideas, que digan sobre qué quieren hablar, qué quieren decir. No es como un esquema de ideas porque eso sería distinto, sino más bien, lo que quieren decir al respecto. Esa es una de las orientaciones que yo les doy cuando van a

escribir, que hay que saber iniciar, para eso utilizo la estrategia de las preguntas. Otro aspecto que tengo en cuenta cuando les pido que escriban, es que lo sientan como suyo porque eso hay que hacerlo muy propio. Como cuando leen, también tienen que meterse en el cuento, la escritura es lo mismo, tienen que meterse en el cuento, pero con mayor grado de dificultad.

En las actividades de producción textual lo que me interesa es que los estudiantes escriban, que aprendan a escribir bien, a escribir correctamente, usando los signos adecuados, los conectores adecuados. Siempre le digo a los estudiantes que empiecen por una oración y a partir de esa primera oración van uniendo y así el texto va tomando sentido.

Entrevistadora: ¿Podría expresarme algunas estrategias de motivación hacia la escritura que usted implemente con sus estudiantes? ¿Le han dado los resultados esperados?

Docente: Los docentes de Lengua Castellana enseñamos a leer, eso es fundamental y a partiendo de esa base se enseña al estudiante a escribir también, poco a poco porque es un proceso más complejo. Cuando uno plantea actividades de escritura en el aula de clases, siempre recibe una respuesta apática de los estudiantes porque a ellos no les gustan ese tipo de actividades, no les gusta escribir. Un buen profesor debe ser ejemplo para sus estudiantes, escribir para sus estudiantes y compartirles sus producciones para que ellos se animen a hacer las suyas.

Al estudiante hay que decirle la verdad, yo pienso que eso hace parte de las estrategias de que se motive para escribir. Escribir es difícil. Uno como profesional lo sabe y él debe saberlo; no es que lo va a desmotivar, pero sí que entienda que es un proceso, un proceso importante porque le va a servir para toda la vida. También hay que resaltar que la competencia de la escritura en Colombia no es alta, eso debe saberlo el estudiante, eso hace parte de mi estrategia, decirle la verdad sobre lo que está escribiendo y lo que le falta, pero siempre animándolo a hacer más.

Entrevistadora: ¿Cómo evalúa o valora la escritura en sus estudiantes?

Docente: Bueno, nosotros los maestros debemos ser bastante cualitativos en estos tiempos. Como estamos hablando de la escritura yo necesito saber cómo escriben mis estudiantes, qué potencial tienen para eso y resulta bastante simple cuando se caracteriza a los estudiantes en el diagnóstico inicial; una vez se haga, no se requiere mucho tiempo para identificar quiénes lo hacen mejor, quiénes tienen dificultades. En ese sentido se hace la evaluación, pero no una evaluación rígida, sino la evaluación de mejoramiento. Yo les pongo a compartir sus producciones textuales entre ellos, eso lo utilizo como estrategia para que no siempre sea el profesor el que diga lo que está bien, sino que entre ellos se compartan material de escritura. Lo he hecho como motivación y surte cierto efecto en ellos.

Entrevistadora: ¿Qué criterios utiliza para evaluar las producciones textuales de sus estudiantes?

Docente: Como criterios podemos hablar de ortografía, de gramática, de conectores y hasta el tipo de letra, que sea bonita. Las ideas expuestas, son otro criterio para evaluar. Hay que tener en cuenta todo eso porque al final se necesita que haya cohesión y coherencia en el texto.

Entrevistadora: ¿Cómo realiza la retroalimentación de las producciones escritas por sus estudiantes?

Docente: La retroalimentación es directa, es personal. Yo como docente, como profesional en mi área le asigno un tiempo considerable. Yo me siento a mirar detenidamente, a focalizar los errores y dárselos a conocer, con la mayor claridad posible para que la próxima vez lo tenga en cuenta.

Cuando realizo la evaluación de la escritura de los estudiantes tengo en cuenta algo importante, que los errores no se deben corregir sobre el texto que hace el estudiante, sino encerrárselo o señalárselo porque él así se va a preguntar cuál es el error y va a corregirlo.

Entonces, si comete una falta ortográfica, yo la encierro y así él se ve obligado a preguntarme o a investigar por qué está mal.

Entrevistadora: Podría comentarme, ¿cómo advierte usted el progreso de sus estudiantes en la competencia comunicativa escritora?, ¿qué aspectos considera que son indicadores de estos progresos?

Docente: Yo he notado en mi quehacer que algunos estudiantes repiten mucho el conector, escriben muy bien, pero repiten mucho el conector y eso les daña mucho el sentido del texto, pueden tener la idea, pero eso le daña el sentido. Entonces yo utilizo la estrategia de encerrarles el error y, posteriormente, en otro texto reviso si ya no repite los conectores, eso es un indicador de que está mejorando o no. A nivel universitario me asignaban esa tarea, no sé qué tan relevante es esta práctica, pero me la ponían a hacer y yo hago con los estudiantes eso también. Entonces, yo digo que hay que tener en cuenta es el proceso, que el proceso vaya mejorando, jamás decirle a un joven que no alcanzó un proceso, que no aprendió a escribir porque eso ni para un maestro ni para un estudiante sería ideal, esa no es la función. Si el estudiante ya escribe una oración coherente, que antes ni escribía, eso es un progreso. Si enlaza varias ideas con conectores, de manera lógica, eso es un progreso.

Entrevistadora: ¿Podría decirme si algún autor o teoría, relacionados a la enseñanza de la escritura, orienta su práctica docente?

Docente: Hay mucha teoría importante, pedagogos famosos, esos que nos recalcaron tanto en la Universidad: Piaget, Saussure, y uno que no sé exactamente quién es, que dice que los estudiantes nacen escribiendo. Es una especie de teoría, porque se le dice al niño que ni siquiera ha ido a preescolar que escriba mesa y el niño te hace dos cuadrados y él deduce que cada figura es una sílaba, para él dice mesa, entonces es escritura, más o menos ese tipo de autores es. Yo

busco lo que me sirva y lo voy aplicando de acuerdo con mi experiencia. La escritura en un medio de comunicación, cuando se aprende a escribir se puede expresar lo que se siente, lo que se piensa.

Entrevistadora: ¿Podría indicarme si implementa algún enfoque o modelo en particular para la enseñanza de la escritura en básica secundaria? Si es así, ¿en qué consiste?

Docente: Yo no tengo un método específico, con nombre propio, para enseñar la escritura, uno institucional tampoco. Donde yo trabajo te dicen que necesitan formar un estudiante competente, ese es el discurso, está en el plan de estudio, eso va dentro de la asignatura y finaliza en una temática que se adecúa a las circunstancias, no sé si será que eso lleva un nombre, si es algún método de enseñanza. Es lo que hago.

Entrevistadora: ¿Cómo conceptualiza usted la competencia comunicativa escritora y qué sentido le atribuye en las clases de Lengua Castellana?

Docente: La escritura es una actividad, debe ser una práctica pedagógica, es una enseñanza, es un pilar dentro de la academia en el desarrollo académico en todos los sentidos de un estudiante. Yo le doy mucho sentido, yo además de enseñar a leer y escribir, me gusta que el estudiante tenga su juicio, que lo haga a través de la oratoria. Estamos hablando de la escritura, que es fundamental e imprescindible, cómo se evalúa, cómo se motiva, pero al final debe brindar un producto y ese producto es sociable. Entonces como lo diga el currículo o como esté armado dentro del currículo o dentro de mi práctica pedagógica debe llevar a una sola situación, a interactuar con la sociedad. Al final eso es lo que buscamos. El problema es que a los profesores que pertenecemos al área de Lengua Castellana nos han visto como los responsables de ese proceso, pero todos los maestros deberían enseñar a escribir.

Entrevistadora: ¿Cómo articula los estándares básicos de competencia y los derechos básicos de aprendizaje a las prácticas de enseñanza de la escritura?

Docente: Los lineamientos que el Ministerio propone no están muy lejos de la realidad; lo que hacemos nosotros acá, como profesionales de la educación, es acomodarlos, buscarle la lógica a cada uno, hay que contextualizarlos y hay que adecuarlos al tipo de estudiante que se tiene. Esto de la educación maneja mucha teoría, maneja mucha literatura de compromiso estatal. Tenemos mucha teoría al respecto, que suena muy bonita en el papel, pero que tú como maestro debes contextualizar a las circunstancias, al tipo de estudiante, a su entorno social, a todo ese tipo de cosas. Los currículos están descontextualizados.

Entrevistadora: ¿Qué tipo de competencias se ven favorecidas en el desarrollo de sus clases de Lengua Castellana? ¿Cómo las desarrolla?

Docente: Bueno, la competencia comunicativa, yo considero que se desarrolla bastante acá, tanto en el ámbito de la escritura como en el ámbito de la oralidad. Es importante la participación, darle el espacio al estudiante. Yo invito a mis estudiantes a que den a conocer sus producciones escritas, que las socialicen y a través de la socialización trabajo mucho la oralidad.

Entrevistadora: ¿Cree que las competencias desarrolladas en las clases de Lengua Castellana les permiten a los estudiantes afrontar situaciones sociales concretas?

Docente: Bastante. Las enseñanzas del área se pueden aplicar en la sociedad. Yo les digo a mis estudiantes que si asiste a la iglesia y allí le toca leer el Salmo, por ejemplo, cuando lo buscan para eso quiere decir que hizo un buen trabajo en el colegio, está poniendo en práctica una competencia que arrancó acá en la institución. En la lectura y en la escritura, que es el tema central, se podría. Pero hay que reconocer que la mayoría de los estudiantes tienen un bajo desempeño en lectura y escritura, es una realidad en nuestro contexto y en Colombia.

Entrevistadora: ¿Cree usted que el currículo sugerido por el MEN para el área de Lengua Castellana garantiza que todos los estudiantes, independientemente de sus condiciones socioeconómicas y culturales, desarrollen las mismas competencias?

Docente: No creo que eso suceda. El Ministerio es muy macro en exigir algunas cosas a los maestros y a los estudiantes, pero no se les brinda los elementos necesarios para que esto se pueda dar. La infraestructura de las instituciones, la brecha social, la pobreza como un común denominador en la baja educación en el país. Yo lo que creo es que allá simplemente se sientan a debatir sobre una posible generalidad educativa en este país y empiezan a sacar este tipo de cosas que se deben lograr alrededor de la educación y de los maestros, pero no creo que estén diseñadas para que las cumplan, ni para que se forme un estudiante íntegro y que maneje todas las competencias en un porcentaje alto.

Con el tiempo los docentes hemos aprendido a ser críticos ante esta situación porque sabemos cómo viven los estudiantes, cuántos llegan a la universidad, cuántos se gradúan, cuántos tienen trabajo. De hecho, ahora mismo, el estudiante tiene que saber escoger la carrera porque las carreras que se ofrecen no están dentro de los perfiles de trabajo que ofrece la economía. Entonces yo no creo que estas políticas estén hechas para favorecer cien por ciento a los estudiantes, existe la posibilidad de que un porcentaje sí, pero en su totalidad no.

Entrevistadora: ¿Considera usted que las políticas educativas actuales tienen en cuenta los sentidos que los docentes le atribuyen al ejercicio de enseñanza de la escritura?

Docente: Yo he sido un crítico de las políticas educativas en este país, no porque no crea en ellas, sino simplemente porque son coyunturas políticas, que obedecen a factores económicos, a factores de poder y una cantidad de cosas más. No desmerito totalmente las intenciones de nuestros gobernantes, en algunos casos, de querer que esto fluya por buen camino, pero no tienen

en cuenta las necesidades reales de la población, ni el sentir de los docentes. En términos generales las políticas educativas de este país no están diseñadas para que todo el mundo tenga el mismo alcance, para que todos tengan las mismas oportunidades.

Entrevistadora: Hemos terminado. Agradezco su colaboración.

Docente: Con todo gusto.

Anexo F. Entrevista a docente de Lengua Castellana D3

Caracterización del Docente

- Título de formación pregrado: Licenciatura en Lengua Castellana.
- Títulos de formación posgrado: Maestría en Didáctica de la Lengua Castellana.
- Tipo de filiación en el sistema educativo: (ocupación, tipo de contratación y carga académica): Docente de aula con nombramiento en propiedad y carga académica de grado sexto de básica secundaria, en el área de Lengua Castellana.
- Años de ejercicio docente en el sistema escolar: 16 años.
- Años de ejercicio docente en el actual establecimiento educativo: 14 años.
- Categorización en el escalafón docente: Nombramiento por Decreto 1278, escalafón 3C Maestría.
- Tipo de evaluación docente a la que aplica: Seguimiento de las clases por parte de los coordinadores de la Institución Educativa; evaluación de desempeño anual, realizada por el rector de la Institución Educativa y evaluaciones de reubicación y ascenso realizada por Ministerio de Educación Nacional.

Entrevistadora: Hablando un poco sobre su formación escolar, me podría contar ¿cómo aprendió usted a escribir?

Docente: Cuando comencé mi etapa académica, cuando mis padres me colocaron por primera vez en la escuela, no existía el preescolar, como tal, como existe hoy. Existía una maestra que se encargaba de grado Kínder. En ese tiempo, esa maestra era la encargada de enseñarnos a leer y a escribir. Obviamente, por razones de la época y el contexto de pueblo en el que yo me desarrollé, esas personas no tenían la formación académica que tiene hoy un docente de preescolar, sino que ellos, con base en su experiencia, de acuerdo quizá a como sus padres les enseñaron a

leer, ellos también nos enseñaban a nosotros a leer. Primero nos enseñaban las vocales y los trazos de las vocales; luego nos enseñaban con una cartilla que se llamaba El Abecedario. Me acuerdo de que era una cartillita de cartón en donde venía de un lado el abecedario en mayúscula y del otro lado el abecedario en minúscula. Y este abecedario nos los hacían aprender de memoria, tanto las vocales como las letras consonantes. Todo eso teníamos que aprender de memoria. Después, esa docente comenzaba, entonces, a unir los fonemas: la m con las diferentes vocales, luego s y ya cuando nos aprendíamos el sonido consonántico, acompañado de cada vocal, entonces, ya ella comenzaba a formar pequeñas palabras, las palabras más sencillas, mamá, papá, sapo, oso, misa. Y así sucesivamente, en una secuencia iba tomando letra por letra, acompañándola de cada vocal primero y luego formando pequeñas palabras. Y ya cuando teníamos ya aprendidos de memoria todos esos sonidos, entonces comenzaba a hacer unos pequeños dictados de esas palabras que ya nos sabíamos.

Entrevistadora: Luego, en la básica secundaria, ¿cómo fue su experiencia con la producción de textos escritos?

Docente: Bueno, un poquito difícil. Un poquito difícil porque ya ahí me tocó salir a la ciudad, donde de pronto los profesores tenían otra formación y tenían otras metodologías, ya era bachillerato y uno, como persona de pueblo, venía con cierta timidez, de pronto para hablar, para expresarse en público, para escribir. En secundaria, los profes como tal, los procesos que ellos llevaban era la comprensión lectora, sacar las ideas principales de los textos y a partir de eso se desarrollaban pequeñas actividades de producción textual.

Entrevistadora: ¿Cómo fue su proceso de formación sobre la escritura durante su formación profesional?

Docente: En la formación universitaria, también. Yo pienso que la escritura es un proceso un poquito difícil, al principio, cuando uno no está acostumbrado a ello. Pero, en la medida que uno va avanzando en la marcha, ya tú comienzas una actividad académica universitaria, de pronto se te va a facilitando un poquito más. Y también, la escritura que hacía era totalmente académica, con respecto a los temas que se venían tratando. Y ya entonces, cuando estábamos a punto de graduarnos hicimos un seminario con respecto a las competencias básicas en Lengua Castellana y eso me ayudó bastante en la práctica de la escritura.

Entrevistadora: ¿Cuál fue su experiencia con la escritura académica durante su formación profesional? ¿Qué tipologías textuales producía?

Docente: Más que todo textos argumentativos. En la Universidad, la formación que uno recibe y la producción que se hace de lo que uno está estudiando, lo que los docentes esperan es como la parte conceptual, los argumentos que uno pueda hacer, referente a un tema que ellos desarrollen en clase. Esa fue mi experiencia.

Entrevistadora: En su práctica pedagógica actual, ¿reconoce algún aspecto metodológico o teórico que sus docentes hayan empleado con usted durante su formación escolar o profesional?

Docente: Bueno sí, yo pienso que sí. En esa parte inicial de escolaridad, de básica primaria yo tuve unas maestras muy tradicionales, demasiado y les funcionó, no quiere decir que yo asuma esos principios tradicionales, pero sí la dedicación que ellas asumían en sus actividades, la creatividad para planear sus clases; como que cada día llevar un elemento diferente al aula para que los estudiantes se motiven. Esas cositas son detalles que a uno como que lo marcan y después uno lo asume como docente.

De mi formación profesional recuerdo mucho las estrategias didácticas que aprendí en los cursos llamados Didáctica de la Lengua Castellana, eran estrategias muy creativas y dinámicas. Algunas las implemento en mis prácticas de aula hoy día.

Entrevistadora: ¿Qué importancia tiene para usted la experiencia docente adquirida a lo largo de sus años de servicio?

Docente: La experiencia que te dan los años de servicio resulta importante a la hora de tomar decisiones, porque a partir de lo vivido se reflexiona y se siguen o se dejan caminos. Yo tengo en cuenta lo que ya he enseñado, si me ha dado resultados o no.

Entrevistadora: ¿Sistematiza y publica usted la experiencia adquirida en su práctica pedagógica?

Docente: La escritura es inherente a nosotros como docentes de Lengua Castellana, y pienso que tanto la lectura como la escritura están presentes en nuestra vida diaria. Nosotros constantemente estamos leyendo y estamos escribiendo del contexto, de nuestra realidad. Y en nuestra profesión es un ejercicio que va inherente a nuestras prácticas de aula, casi que a diario, y siempre estamos buscando como que nuevas ideas, nuevas metodologías, cómo llegar a ese estudiante, cómo hacer que ese estudiante me entienda, cómo hacer que este estudiante logre por lo menos escribir una oración coherente. De allí la importancia de que estemos en constante actualización de nuestras competencias, que estemos leyendo libros, artículos, experiencias significativas. Pero a muchos docentes no les gusta compartir sus experiencias a través de producciones textuales formales. Son pocos docentes los que sistematizan y publican sus experiencias. Esas experiencias generalmente se comparten con otros colegas en las salas de profesores, pero allí se quedan.

Entrevistadora: Hablando ahora sobre su práctica docente, podría ilustrarme ¿cómo planifica usted sus clases de enseñanza de la escritura para básica secundaria?

Docente: Cuando yo recibo un estudiante en grado sexto, pienso que esta enseñanza de la escritura, en el bachillerato como tal, depende del nivel en que se encuentren los estudiantes. Cuando yo recibo un estudiante en grado sexto o a principio de año de cualquier grado, lo primero que hago es un diagnóstico, de allí parte mi planeación. Con ese diagnóstico busco resolver varias situaciones y lo hago a través de una autobiografía. Le pido al estudiante que escriba su nombre, quiénes son, de dónde vienen y quiénes son sus padres, a qué se dedican sus padres, cuáles son sus juegos favoritos. Ellos me hacen una relatoría, una relación de lo que es su vida hasta ese momento. Y con ese primer escrito que me hacen esos estudiantes, comienzo un trabajo con ellos de reflexión, de ver cómo están escribiendo, cómo organizan las ideas y, aparte de eso, conozco su contexto, las realidades de cada uno de ellos, con la cual me voy a ir desarrollando en el transcurso del grado, del grupo. La producción de textos narrativos es una actividad que realizamos frecuentemente en clases y a los estudiantes les gusta.

Entrevistadora: Muy bien, pero podría ilustrarme el momento de la planificación cuando usted como docente proyecta lo que va a realizar durante una clase de escritura.

Docente: Cuando voy a planificar las clases, primero que todo, tengo en cuenta la reflexión, qué quiero yo de esos estudiantes, qué espero de ellos. Y teniendo en cuenta, pues, la intencionalidad, qué busco con ellos, qué quiero que ellos me escriban, así mismo, planifico la idea, los temas, las actividades, siempre buscando mejorar los procesos. También tengo en cuenta para la planeación los estándares, los DBA y el modelo pedagógico del colegio. Llevo un plan de clases, allí plasmo lo que va a suceder en el aula, lo que espero de mis estudiantes, las competencias que quiero que alcancen y cómo lo voy a lograr, a través de qué actividades. Si yo quiero que ellos

me hagan una descripción, entonces, planeo con ellos escribir una descripción y lo voy motivando para ello, a partir de la observación, primero; qué están observando; les llevo una lámina, que comiencen a describirla y a partir de ella van formando pequeñas oraciones, luego de estas oraciones van formando un pequeño párrafo.

Entrevistadora: ¿Qué importancia le asigna a la producción textual dentro del desarrollo del plan de estudio?

Docente: Yo pienso que la importancia de la producción textual es significativa y en concordancia con el proceso lector, porque la lectura y la escritura no debe ir desligada una de la otra. Pienso que las dos se complementan, si yo enseño a leer bien, ese estudiante, también debe aprender a escribir bien. Así que en mi planeación todas las actividades de comprensión lectora tienen su producción textual.

Entrevistadora: ¿Podría mencionarme algunas etapas o pasos que usted considere fundamentales al momento de enseñar la escritura?

Docente: Las estrategias dependen de la intencionalidad, lo que yo quiero. Y casi siempre es importante la observación, la reflexión de eso que yo estoy haciendo con los chicos, qué espero. Y de parte de ellos, si yo les pongo que me escriban un texto, parto, primero, de motivarlos, hacerle una motivación inicial, ya sea a través de observar una lámina, viendo un video, escuchando una canción y que ellos vayan generando primero una lluvia de ideas, las palabras clave dentro del texto, a partir de esas palabras clave, qué podemos construir, qué otras ideas sugieren esa palabra. Y podemos, producir varios textos diferentes, dependiendo, pues, lo que uno quiera desarrollar con ellos. La escritura parte de una oración para construir un párrafo de acuerdo con su nivel.

En el desarrollo del área siempre deben realizarse actividades que permitan desarrollar la competencia comunicativa, entonces cada vez que llevamos al aula actividades de comprensión lectora, debemos trabajar también la escritura, deben complementarse estas dos habilidades.

Entrevistadora: ¿Podría ejemplificarme algunas de las orientaciones que usted les brinda a sus estudiantes cuando van a producir textos escritos?

Docente: Primero que todo, los oriento sobre qué quieren escribir, de qué quieren hablar. A partir de esa pregunta, cómo lo van a hacer, qué van a decir de eso. Y después voy añadiéndole otras ideas.

Entrevistadora: ¿Podría expresarme algunas estrategias de motivación hacia la escritura que usted implemente con sus estudiantes? ¿Le han dado los resultados esperados?

Docente: Bueno la parte de hablar de sí mismo a ellos les gusta. A los niñitos de grado sexto les encanta contar de dónde son, quiénes son sus papás, quiénes son sus hermanos, de dónde vienen, qué les gustaría hacer. Y en la medida que uno va avanzando en los niveles, pues ya tiene que buscar otras estrategias, en este caso me gustan mucho las canciones para para motivarlos para un tema. Los vídeos, también para otros grados, y a partir de este video, hacer una reflexión y a parte de esa reflexión, los pongo a producir un texto argumentativo.

Entrevistadora: ¿Cómo evalúa o valora la escritura en sus estudiantes?

Docente: La valoración que uno debe hacer, tanto en la lectura como en la escritura, y en este caso, que estamos hablando de la escritura debe evaluarse dentro del enfoque comunicativo, que el estudiante exprese lo que siente y lo diga con coherencia, con cohesión, que se entienda, que pueda desarrollarse dentro de diferentes contextos. Entonces, si yo voy a evaluar la escritura, yo tengo que ver que lo que el chico me está diciendo, lo está escribiendo bien y que tenga sentido en realidad y que concuerde con lo que él está pensando, con lo que quiere expresar. Y ya la parte,

la otra parte que tiene que ver con la gramática, con ortografía, también la tengo en cuenta, pero primero que todo, es que lo que él me está diciendo tenga coherencia.

Entrevistadora: ¿Qué criterios utiliza para evaluar las producciones textuales de sus estudiantes?

Docente: La parte del sentido del mensaje, la idea, que tenga sentido lo que dice, para mí eso es fundamental, que tenga coherencia. Ya después me voy a la parte estructural, si hizo bien la introducción, si planteó bien los argumentos, si hizo bien la conclusión, ya, pues también le doy una valoración. Pero lo que prima es si el estudiante se expresa bien.

Entrevistadora: ¿Cómo realiza la retroalimentación de las producciones escritas por sus estudiantes?

Docente: Eso, eso hace parte de la reflexión. Uno como docente cuando hace una evaluación, no solamente la evaluación es para los estudiantes, sino para uno también. Entonces yo miro primero, si la estrategia que utilicé me funcionó y si todos los estudiantes lograron captar el mensaje de lo que yo quería hacer, pues magnífico. Y ya me voy entonces a evaluarlos de manera individual, a ver qué hicieron; luego lo hago de manera grupal, que cada uno de ellos comparta su escrito, se lea a sí mismo y que, a partir de allí, pues, surjan las observaciones o las sugerencias que se le pueden hacer a cada uno.

Entrevistadora: Podría comentarme, ¿cómo advierte usted el progreso de sus estudiantes en la competencia comunicativa escritora?, ¿qué aspectos considera que son indicadores de estos progresos?

Docente: La escritura es un acto complejo, es un proceso que les cuesta mucho a los estudiantes y que requiere mucha práctica. Uno nota que un estudiante comienza a progresar cuando ve que se expresa con fluidez, cuando ve que se le facilita hacer un texto y que, de pronto,

no ve en ellos esa apatía hacia el ejercicio, sino que se ve una receptividad, y lo hacen y lo hacen de manera fácil, te están preguntando, pidiendo una sugerencia para seguir escribiendo. Entonces uno se va dando cuenta de que el chico sí está captando el ejercicio, el mensaje que uno le quiere dar y que lo está aprovechando, lo está disfrutando.

Entrevistadora: ¿Podría decirme si algún autor o teoría, relacionados a la enseñanza de la escritura, orienta su práctica docente?

Docente: Yo me identifico mucho con Daniel Cassany, un autor que leí un poquito cuando hice la maestría en didáctica, aunque el proyecto de investigación mío fue de la oralidad. Él tiene mucha razón en decir que, hoy en día el estudio de la lengua debe darse dentro de un enfoque comunicativo, que no nos enfoquemos tanto en las estructuras gramaticales, sino en lo que el estudiante quiere expresar, cómo lo dice, para qué lo dice y que se pueda desenvolver en diferentes contextos. Cuando cursé estos estudios tuve la oportunidad de actualizar mis conocimientos acerca de lo que yo enseñé, incluso de ampliarlos porque se mencionaban autores que yo no conocía y que dicen cosas muy buenas y muy prácticas para los docentes que orientamos Lengua Castellana. Entonces mi bagaje disciplinar y mi didáctica mejoró a partir de eso.

Entrevistadora: ¿Con qué rasgos identifica usted una buena práctica docente de enseñanza de la escritura?

Docente: Pienso que una persona que lea bien; se exprese bien en forma oral, debe tener esa capacidad de escribir bien. También que sea bastante creativo, que tenga buenas estrategias al momento de enseñar a escribir, que sea dinámico al momento de hacer un ejercicio de escritura, partiendo pues, de una estrategia de motivación, que los estudiantes se sientan animados para escribir. O también que le guste leer, porque es un buen indicador, una persona que le guste leer,

siempre tendrá la habilidad de la escritura, pues, de una manera más significativa que otra, que de pronto, no le gusta leer mucho.

Entrevistadora: ¿Podría indicarme si implementa algún enfoque o modelo en particular para la enseñanza de la escritura en básica secundaria? Si es así, ¿en qué consiste?

Docente: Me gusta implementar el enfoque semántico comunicativo para la enseñanza, que sea activo, participativo, que todos los estudiantes se sientan en un entorno de participación agradable. Y me gusta que los estudiantes extraigan de cada cosa que leen y escriban las ideas centrales de lo que leen, que después, estas ideas centrales las puedan unir, de pronto, generar un pequeño resumen de eso. Y me ha funcionado bastante, al momento de verificar que ellos van avanzando, esa actividad les va facilitando la comprensión de nuevos textos, de pronto más complejos. En este enfoque tengo en cuenta que la escritura es un proceso que se lleva a cabo en varios momentos, por eso tengo en cuenta la planificación, redacción y revisión que los estudiantes hacen de sus textos y no simplemente el producto.

Entrevistadora: ¿Cómo conceptualiza usted la competencia comunicativa escritora y qué sentido le atribuye en las clases de Lengua Castellana?

Docente: Enseñar a leer y escribir es enseñar a pensar, porque cuando uno enseña a leer y escribir está estimulando al estudiante para que exprese su pensamiento, para que exprese lo que siente, exprese las realidades del contexto. Y eso le ayuda en su formación para la vida. Eso se refleja en mis clases cuando, por ejemplo, hacemos una lectura y, a partir de esta lectura, se generan unos argumentos, los estudiantes hacen unas proposiciones, generan nuevas ideas, escriben nuevos textos a partir de un texto leído. Para mí, la escritura es una forma de estructurar el pensamiento, de construirlo. Es un proceso creativo que facilita la interacción de los individuos en la sociedad y que responde a características sociales y culturales del escritor y sus interlocutores.

Entrevistadora: ¿Cómo articula los estándares básicos de competencia y los derechos básicos de aprendizaje a las prácticas de enseñanza de la escritura?

Docente: Esa articulación de las competencias pienso que se da cuando se organizan los temas y piensas en el grupo para donde vas, Y en mismo desarrollo de las clases los DBA y los Estándares, tú los vas aplicando y los vas desarrollando, de acuerdo con las temáticas que estés trabajando en el momento, en el salón de clases. Y dependiendo del grupo para donde vas, así vas planeando tu clase para desarrollar este tipo de competencia en este grupo y este otro tipo de competencia en otro grupo. Se tienen que ir adecuando las estrategias porque todos no aprenden igual. Hay bastante desigualdad en los desempeños de los estudiantes, incluso, dentro de un mismo grupo. Por ello, el trabajo docente se hace más complejo.

Entrevistadora: ¿Qué tipo de competencias se ven favorecidas en el desarrollo de sus clases de Lengua Castellana? ¿Cómo las desarrolla?

Docente: La competencia comunicativa es muy importante al momento de leer y escribir un texto. La significación, la ubicación del estudiante con el texto, esa interrelación que se da ahí entre el texto y el estudiante. El proceso lector, el proceso escritor son muy importantes. Hay que resaltar que la competencia comunicativa de los estudiantes, tanto en lectura como en escritura, presenta dificultades, entonces, el trabajo que tenemos los docentes de Lenguaje es grande y presenta muchos desafíos.

Entrevistadora: ¿Cree que las competencias desarrolladas en las clases de Lengua Castellana les permiten a los estudiantes afrontar situaciones sociales concretas?

Docente: Totalmente. Sí. Anteriormente cuando yo estudiaba, estas competencias no las se delimitaban, así como la están delimitando ahora, con estos nuevos lineamientos. A uno le enseñaban a leer y a escribir, le enseñaban a comprender, pero no se tenía una claridad, una

explicación de que el área de Lengua Castellana manejaba todas estas competencias. Pienso que hoy se nos facilita más el trabajo. Cuando tú haces la comprensión de un texto y miras a tu grupo de estudiantes y los analizas, ya sabes qué competencias vas a trabajarles para desarrollar ciertas habilidades en ellos. Estoy totalmente de acuerdo con ellas y me han servido mucho en el desarrollo de mi área. Creo que a los estudiantes también.

Entrevistadora: ¿Cree usted que el currículo sugerido por el MEN para el área de Lengua Castellana garantiza que todos los estudiantes, independientemente de sus condiciones socioeconómicas y culturales, desarrollen las mismas competencias?

Docente: Yo pienso que ahí sí tocaría hacer un análisis y replantear esos currículos. Se debería tener un conocimiento de la realidad, dentro de la misma aula de clase uno ve la diferencia, diferencias entre los mismos estudiantes. Entonces, no estoy muy de acuerdo de que sea un currículo general para todo el mundo, debe replantearse. De pronto un currículo, tenerlo dispuesto como por zonas, porque también es bastante complicado pretender individualizar los currículos, pero debe analizarse de otra manera. El desconocimiento de la realidad y de lo que realmente necesita cada contexto en el tema educativo genera grandes brechas entre lo rural y lo urbano, entre lo público y lo privado, incluso entre las mismas instituciones públicas urbanas. Hay que mirar también la posición de Colombia con respecto a otras naciones de la zona, siempre estamos en los puestos más bajos. Por ello se requiere un replanteamiento de estas políticas que rigen la educación en el país.

Entrevistadora: ¿Considera usted que las políticas educativas actuales tienen en cuenta los sentidos que los docentes le atribuyen al ejercicio de enseñanza de la escritura?

Docente: Los modelos educativos nacionales, algunas veces pareciera que estuvieran interesados en lo que el docente desea, en lo que el docente quiere lograr con sus estudiantes. Pero

hay momentos en los que uno se siente que no, es totalmente diferente, que solo obedece a algunos intereses del momento, del poder político que se encuentra. Entonces, si hay como que un alejamiento, un poquito, entre el modelo que impone el poder político y lo que espera el docente, lo que éste desea y ve como necesidades de sus estudiantes.

Entrevistadora: Llegamos al final de la entrevista. Agradezco mucho la información proporcionada.

Docente: Fue un gusto.

Anexo G. Entrevista a Docente de Lengua Castellana D4

Caracterización del Docente

- Título de formación pregrado: Licenciatura en Educación Básica con énfasis en Humanidades- Lengua Castellana.
- Títulos de formación posgrado: Maestría en Educación.
- Tipo de filiación en el sistema educativo: (ocupación, tipo de contratación y carga académica): Docente de aula con nombramiento en propiedad y carga académica de grado octavo y noveno de básica secundaria, en el área de Lengua Castellana.
- Años de ejercicio docente en el sistema escolar: 12 años.
- Años de ejercicio docente en el actual establecimiento educativo: 7 años.
- Categorización en el escalafón docente: Nombramiento por Decreto 1278, escalafón 3C Maestría.
- Tipo de evaluación docente a la que aplica: Observación y evaluación periódica de los planes de clases y las prácticas de aula por parte del coordinador académico de la Institución. evaluación anual de desempeño, realizada por el rector de la Institución al finalizar cada año escolar y evaluación para ascenso y reubicación salarial.

Entrevistadora: Hablando un poco sobre su formación escolar, me podría contar ¿cómo aprendió usted a escribir?

Docente: En la básica primaria me enseñaron a leer y a escribir a través del método silábico; primero se aprendían las sílabas y, posteriormente, se formaban palabras y así se iban combinando distintas sílabas para formar nuevas palabras. Recuerdo de esta etapa de mi vida que mis docentes pocas veces nos ponían a hacer ejercicios de producción textual, casi todo se trataba de transcribir textos del tablero o del texto guía que se utilizaba.

Entrevistadora: Luego, en la básica secundaria, ¿cómo fue su experiencia con la producción de textos escritos?

Docente: En básica secundaria realicé producción de textos. Creo que había una predominancia de textos narrativos cortos que se nos exigía a partir de la lectura de obras literarias o de cuentos. También era muy común hacer ejercicios de autobiografías o pequeños textos sobre nuestro contexto, sin embargo, eran producciones textuales cortas, en las que no se profundizaba sobre la estructura propiamente dicha del texto, sino que la profesora revisaba la parte ortográfica y la extensión del escrito, que cumpliera la cantidad de renglones que ella ponía.

Entrevistadora: ¿Cómo fue su proceso de formación sobre la escritura durante su formación profesional?

Docente: La verdad llegué a la universidad con falencias en la escritura muy grandes, lo reconozco. En la universidad fue donde aprendí a escribir con propósitos comunicativos concretos. Tuve docentes muy exigentes en este sentido, y que agradezco enormemente porque formaron en mí esa disciplina de la escritura. Allí conocí a profundidad las distintas tipologías textuales, a diferenciar sus estructuras, a saber cuándo implementar cada tipo de texto; además de que cumplieran, obviamente, las normas gramaticales y ortográficas. Tuve excelentes experiencias alrededor de la escritura y excelentes docentes que influyeron mucho en mí, en quien soy actualmente como docente, porque sus formas de enseñar repercuten hoy día en mis prácticas de aula.

Entrevistadora: ¿Cuál fue su experiencia con la escritura académica durante su formación profesional? ¿Qué tipologías textuales producía?

Docente: Mi experiencia con la escritura académica en mi formación profesional fue muy buena y bastante exigente. Recuerdo que mis docentes eran muy claros en establecer la tipología

textual que debíamos desarrollar y que la revisión que le hacían a esos textos era bastante profunda. Entre las tipologías textuales que recuerdo estaba el ensayo, la reseña, el resumen, textos narrativos como cuentos, microcuentos, textos expositivos, ponencias, textos líricos, artículos científicos.

Entrevistadora: En su práctica pedagógica actual, ¿reconoce algún aspecto metodológico o teórico que sus docentes hayan empleado con usted durante su formación escolar o profesional?

Docente: Creo que todos pasamos por manos de un docente o de varios que dejaron huellas significativas en nosotros y que en algún momento de nuestro quehacer pedagógico tratamos de recrear esas experiencias que recordamos con agrado. Quizá alguna estrategia didáctica en particular, la forma de tratar a los estudiantes, la dedicación a su labor, los consejos que nos daban.

Entrevistadora: ¿Qué importancia tiene para usted la experiencia docente adquirida a lo largo de sus años de servicio?

Docente: Con los años vas adquiriendo experiencia, la cual resulta valiosa e imprescindible para llevar a cabo el quehacer diario. Esa experiencia te permite tomar decisiones sobre qué enseñar, cómo enseñar y a través de qué métodos o con cuál recurso hacerlo mejor.

Entrevistadora: ¿Sistematiza y publica usted la experiencia adquirida en su práctica pedagógica?

Docente: Bueno, la escritura es muy importante para mí, al igual que la lectura para fortalecer mi quehacer pedagógico. Particularmente uso la escritura constantemente en mi vida diaria para reflexionar sobre mi práctica docente y para seguir formándome en el ámbito académico. Entonces en la realización de mis estudios de posgrado he estado en constante desarrollo de mi escritura a través de ensayos, ponencias y artículos. Siempre estoy en constante actualización de mis competencias y habilidades como docente, siempre leyendo y buscando nuevas metodologías, nuevas estrategias que me permitan innovar en el aula. Mis estudios

posgraduales me han fortalecido como profesional, he aprendido mucho en ellos, me he actualizado y esa actualización repercute positivamente en mi práctica docente, porque me fundamento de referentes teóricos y didácticos que me ayudan a lograr mejores aprendizajes en los estudiantes.

En cuanto a la socialización de nuestras experiencias creo que la mayoría de los docentes tenemos una deuda, me incluyo yo, porque, generalmente, no escribimos, no sistematizamos esas experiencias. Lo que sí hacemos, bueno, en mi colegio lo hacemos, es compartimos esas experiencias entre compañeros.

Entrevistadora: Hablando ahora sobre su práctica docente, podría ilustrarme ¿cómo planifica usted sus clases de enseñanza de la escritura para básica secundaria?

Docente: La planeación de la práctica docente para mí inicia con la planificación del plan de área, donde se parte del macro currículo y del meso currículo del área y de la Institución, analizando los estándares, los DBA y el PEI de la Institución para organizar el plan de área de acuerdo con los lineamientos del Ministerio de Educación Nacional y las directrices y el contexto institucional. Eso se hace cada inicio de año y se revisa periódicamente, haciéndole los ajustes que sean pertinentes en cualquier momento del ciclo escolar. Parto de la revisión de los lineamientos del área y de un diagnóstico que le hago a los estudiantes al iniciar el grado para realizar mi planeación de clases. En este momento reflexiono sobre las exigencias o directrices del Ministerio de Educación y la realidad que encuentro en las aulas, el nivel en el que se encuentran verdaderamente los estudiantes, y es allí donde realizo los ajustes, pero siempre tratando de que el estudiante pueda alcanzar mínimamente los objetivos trazados para su nivel educativo. La reflexión me permite planificar mejor mi práctica pedagógica.

Todo eso lo plasmo en el plan de clases, todos esos desempeños por grado, las orientaciones didácticas, además de las estrategias, los recursos, las formas y momentos de la evaluación. Trato de que en todas mis clases de Lengua Castellana los estudiantes puedan producir textos, por lo que les propongo distintas situaciones comunicativas para lograrlo. Sin embargo, es importante resaltar que no es un proceso fácil, porque a los estudiantes les cuesta escribir, pierden la motivación fácilmente y prefieren usar un lenguaje informal durante las clases. Por eso este trabajo muchas veces es lento, complejo y hay que replantearlo constantemente. Los estudiantes tienen dificultades en lectura y en escritura aún más, esto es una realidad con la que los docentes nos enfrentamos y la cual queremos mejorar con nuestras prácticas. Y otro aspecto que hay que resaltar es que dentro de un mismo grado o grupo encontramos estudiantes con un nivel de escritura bueno y otros que no alcanzan por lo menos el nivel mínimo.

Entrevistadora: ¿Qué importancia le asigna a la producción textual dentro del desarrollo del plan de estudio?

Docente: El plan de estudio de Lengua Castellana debe caracterizarse por la profundización que se haga de la competencia comunicativa tanto en lectura como en escritura, por eso, en el desarrollo de mi práctica como docente incorporo estas dos actividades de manera habitual. En cada clase trato de que mis estudiantes lean y a partir de allí que produzcan textos escritos.

Entrevistadora: ¿Podría mencionarme algunas etapas o pasos que usted considere fundamentales al momento de enseñar la escritura?

Docente: Para mí la escritura es un proceso que requiere una planeación, una ejecución y una revisión constante. En este sentido, me gusta enseñar la escritura siguiendo esas etapas. Inicialmente planteo una situación comunicativa concreta en la que el estudiante se vea en la

necesidad de escribir un texto, esto lo empleo como motivación. Seguidamente se hace la planificación del texto en cuanto a su estructura, propósito, tipo de lenguaje que se va a usar, organización de las ideas principales, entre otros aspectos. Luego se inicia la escritura del texto como tal, en la cual se hace una revisión constante de las ideas desarrolladas y de la estructura del texto. Una vez terminado este paso, le pido a los estudiantes que revisen su texto y le hagan las correcciones necesarias. Posteriormente que realicen la presentación del texto ante sus compañeros para recibir retroalimentación de ellos y luego de mi parte. Este proceso es complejo, pues a la mayoría de los estudiantes no les gusta hacer la planificación de sus textos, entonces es un momento que hay que profundizar y revisar detalladamente.

Entrevistadora: ¿Podría ejemplificarme algunas de las orientaciones que usted les brinda a sus estudiantes cuando van a producir textos escritos?

Docente: Para mí es muy importante que los estudiantes planeen lo que van a escribir. Ese plan debe tener claro sobre qué se va a escribir, con qué propósito, cuál es la estructura del texto, cuántos párrafos va a tener. Y una vez que este plan esté claro, ahí si van a escribir sus textos.

Otra orientación importante es que los estudiantes expresen claramente sus ideas, sus pensamientos, sus sentimientos de acuerdo con la intención comunicativa del texto. Siempre les recuerdo que la escritura es una forma de expresión de lo que nos gusta, de lo que no nos gusta, de lo que queremos conservar o de lo que queremos cambiar. Esto se los digo con la intención de que ellos vean la escritura no como una imposición del área, sino que le encuentren sentido en su vida diaria. En las clases busco de que mis estudiantes lean y produzcan textos escritos, son dos actividades que deben desarrollarse simultáneamente.

Entrevistadora: ¿Podría expresarme algunas estrategias de motivación hacia la escritura que usted implemente con sus estudiantes? ¿Le han dado los resultados esperados?

Docente: Bueno, una estrategia que uso mucho es mostrarles un texto de ejemplo, muy similar en estructura o temática al que yo quiero que ellos escriban, porque esto les sirve de guía y les permite a ellos generar buenas ideas para su propio escrito. También uso como motivación ilustraciones, reflexiones, fragmentos de canciones, videos, observación de su contexto, o el diálogo entre toda la clase sobre una temática de interés general.

Otra motivación que empleo es ejemplificarles cómo hacer el texto con un escrito elaborado por mí, puede ser que ya lo traiga hecho o que lo vaya construyendo con ayuda de todos ellos durante la clase. Esto les gusta mucho porque les facilita la generación de ideas en sus textos. Siempre hay que adaptar la forma de enseñanza entre un grupo y otro, entre un estudiante y otro, porque los ritmos de aprendizaje son distintos.

Entrevistadora: ¿Cómo evalúa o valora la escritura en sus estudiantes?

Docente: La valoración de la escritura es un proceso complejo y constante, yo evalúo la escritura desde el enfoque comunicativo semántico, lo que quiere decir que la producción de textos de mis estudiantes debe responder a una situación comunicativa concreta, debe tener sentido. Obviamente, también tengo en cuenta la coherencia del escrito, la organización sintáctica, las normas ortográficas, la gramática.

Yo hago retroalimentación a los estudiantes durante todo el proceso de la escritura, en las distintas etapas de su elaboración. También empleo la socialización de los textos en el aula de clases para que los estudiantes aprendan a valorar y retroalimentar el trabajo de sus compañeros.

Otra de las estrategias de evaluación que empleo son las rúbricas, las cuales comparto a ellos antes de la elaboración de su escrito para que tengan en cuenta todos los aspectos que serán valorados en su texto y hagan como especie de una lista de chequeo.

Entrevistadora: ¿Qué criterios utiliza para evaluar las producciones textuales de sus estudiantes?

Docente: Bueno, la estrategia de emplear rúbricas para evaluar las producciones escritas de los estudiantes es una estrategia muy valiosa para que los estudiantes conozcan con anterioridad los criterios que se les van a evaluar. Estos criterios varían de acuerdo con la tipología de cada texto, pero en general puedo resaltar como criterios el propósito comunicativo del texto, la situación comunicativa concreta a la que responda, la estructura, la presentación de ideas claras y bien argumentadas, el mensaje que transmita, la reflexión del estudiante sobre esa temática, la coherencia, la cohesión, la parte gramatical y ortográfica. A cada uno de estos criterios le asigno un valor diferente dependiendo de la intencionalidad que tengo con el ejercicio de escritura.

Entrevistadora: ¿Cómo realiza la retroalimentación de las producciones escritas por sus estudiantes?

Docente: Esa realimentación del trabajo escrito de los estudiantes la realizo durante todas las etapas del proceso de la escritura, durante la planeación, en la ejecución del plan textual, durante la socialización del texto y a través de las rúbricas de evaluación de acuerdo con la tipología textual empleada. Hacer esta retroalimentación en cada etapa es de vital importancia porque permite al estudiante ir haciendo las correcciones a su texto. De esta forma la evaluación de ese texto no se hace exclusivamente al producto final, lo cual es un paradigma que yo creo que está implantado en el contexto colombiano, y que no debería ser así porque la escritura debe entenderse como un proceso y no como un producto.

Entrevistadora: Entonces, ¿considera usted que en Colombia una de las formas predominantes para evaluar la escritura es como producto?

Docente: Muchos docentes conciben la escritura como un producto y la emplean como una forma de evaluación final. La elaboración de un texto escrito se convierte en el trabajo final de una temática determinada, en el que se evalúa si el estudiante se apropió o no del tema, sin hacer una retroalimentación al proceso creativo de esos textos; incluso muchas veces sin hacer una retroalimentación detallada del texto al final, sino dando una valoración cuantitativa. Esto sucede con la evaluación de la escritura en otras áreas principalmente. Y creo que esto pasa porque se cree que la enseñanza de la escritura es exclusivamente del área de Lenguaje y no debería ser así, la enseñanza y el aprendizaje de la escritura debería ser interdisciplinaria.

Entrevistadora: Podría comentarme, ¿cómo advierte usted el progreso de sus estudiantes en la competencia comunicativa escritora?, ¿qué aspectos considera que son indicadores de estos progresos?

Docente: El progreso de los estudiantes puede advertirse cuando empiezan a escribir con un propósito comunicativo claro, en concordancia con la estructura empleada en el texto. También cuando la fluidez de las ideas y sus argumentos cada vez son más coherentes y cohesivos. El progreso también es evidente en la actitud del estudiante para escribir, porque al principio son apáticos a este proceso, pero a medida que van desarrollando habilidades, se les va haciendo más fácil y empiezan a disfrutar el proceso. No pasa con todos los estudiantes, pero sí es gratificante para uno como docente cuando observa eso.

Entrevistadora: ¿Podría decirme si algún autor o teoría, relacionados a la enseñanza de la escritura, orienta su práctica docente?

Docente: La escritura es un proceso creativo, por medio del cual se construye el conocimiento. Además, el texto les permite a los estudiantes la oportunidad de argumentar sus

puntos de vista, expresar sus pensamientos y sus sentimientos sobre temas que afectan su cotidianidad y la de la sociedad en la que ellos se desenvuelven. Entonces es una práctica social.

Podría mencionar un par de autores. Por ejemplo, concuerdo con el pensamiento de Cassany, quien plantea la escritura como un proceso de elaboración de ideas que requiere la implementación de un conjunto de estrategias, acciones y secuencias, donde el docente acompaña y guía constantemente al estudiante. También la experiencia que nos comparte Carlos Lomas, de la escritura en el aula a partir de textos modelos. Me llama la atención ver cómo los chicos hacen sus propias versiones de otros textos, reflejando su realidad, su contexto.

Entrevistadora: ¿Podría indicarme si implementa algún enfoque o modelo en particular para la enseñanza de la escritura en básica secundaria? Si es así, ¿en qué consiste?

Docente: La enseñanza de la escritura la enseño por proceso, desde el enfoque semántico comunicativo. Cuando en mis clases se realizan actividades de producción textual se hacen siguiendo unas etapas en las que voy guiando al estudiante en la elaboración de su texto. Primero se hace un plan textual, es decir una planificación de lo que se va a escribir, luego pasan a la etapa de redacción y corrección hasta que se llega a la versión final del texto. También me enfoco en que la escritura es un proceso creativo en el que por medio de las ideas que se expresan en el texto los estudiantes tienen la oportunidad de dar sus puntos de vista, expresar sus pensamientos y sus sentimientos sobre temas que afectan su cotidianidad y la de la sociedad en la que ellos se desenvuelven.

Entrevistadora: ¿Cómo conceptualiza usted la competencia comunicativa escritora y qué sentido le atribuye en las clases de Lengua Castellana?

Docente: La competencia comunicativa escritora puede definirse como la capacidad que se desarrolla de escribir textos siguiendo reglas específicas para su elaboración; reglas que tienen

que ver con el propósito del texto, la estructura, el lenguaje utilizado, la significación, la gramática y la ortografía.

Entrevistadora: ¿Cómo articula los estándares básicos de competencia y los derechos básicos de aprendizaje a las prácticas de enseñanza de la escritura?

Docente: La articulación de estándares y Derechos básicos de aprendizaje a las temáticas que se van a desarrollar desde el área de Lengua Castellana se hace en el plan de área y en el plan de clases, en particular. Cada una de las actividades que como docente planeo para mis estudiantes están relacionadas con el alcance los objetivos del grado que indican estos estándares y DBA. Digamos que son parámetros que tengo en cuenta para saber el nivel que deben alcanzar mis estudiantes.

Entrevistadora: ¿Qué tipo de competencias se ven favorecidas en el desarrollo de sus clases de Lengua Castellana? ¿Cómo las desarrolla?

Docente: En mi clase procuro desarrollar la competencia comunicativa desde la lectura y la escritura. Pretendo que mis estudiantes sean capaces de comprender el sentido de un texto, identificar su intención comunicativa y reflexionar sobre él a través de la producción de un texto escrito. Esto debe hacerse para mejorar la calidad educativa en Colombia. El nivel de competencia escritora en Colombia es bajo. Lo dicen las pruebas Saber, lo dicen las pruebas internacionales y lo vivenciamos en las aulas de clases.

Entrevistadora: ¿Cree que las competencias desarrolladas en las clases de Lengua Castellana les permiten a los estudiantes afrontar situaciones sociales concretas?

Docente: Definitivamente. Esa es la finalidad de la enseñanza, que cada estudiante pueda emplear lo aprendido en el salón de clases en su vida, en su comunidad. Por ejemplo, si aprendió a elaborar una carta, que la emplee para solicitar un servicio, para hacer una reclamación. Es un

trabajo difícil, el hecho de que ellos se apropien de esas estrategias en su vida diaria, que lo hagan con la formalidad que se requiere, pero definitivamente es el trabajo en el que se debe seguir insistiendo para mejorar la calidad de la educación en nuestro país.

Entrevistadora: ¿Cree usted que el currículo sugerido por el MEN para el área de Lengua Castellana garantiza que todos los estudiantes, independientemente de sus condiciones socioeconómicas y culturales, desarrollen las mismas competencias?

Docente: Estoy de acuerdo en que haya un nivel mínimo que todos los estudiantes del país, de cada grado en particular deban alcanzar, porque de alguna manera se promueve la equidad en la educación, sin embargo, es una realidad que la educación en Colombia está lejos de ser justa y equitativa. Existen desniveles enormes entre regiones y si hablamos de las diferencias entre lo rural y lo urbano la brecha se separa aún más. Entonces, creo que el desarrollo de esas competencias no está desligado de las condiciones sociales y económicas de los estudiantes, por el contrario está estrechamente relacionado. Los currículos en nuestro país deben actualizarse teniendo en cuenta los desafíos que plantea la educación hoy día. Hay mucha desigualdad a nivel educativo, por lo que se requiere una intervención y actualización del currículo de Lenguaje donde se tenga en cuenta también el sentir del docente, porque nosotros somos quienes nos enfrentamos a diario a esa realidad en las aulas de clases.

Entrevistadora: ¿Considera usted que las políticas educativas actuales tienen en cuenta los sentidos que los docentes le atribuyen al ejercicio de enseñanza de la escritura?

Docente: Las políticas educativas tienen un propósito claro, buscan el mejoramiento de la educación. El problema es que se definen desde los entes gubernamentales nacionales e internacionales sin tener en cuenta necesidades o problemáticas puntuales que afrontan los contextos educativos, que no permiten el acercamiento a esa calidad educativa que se busca; por

eso considero que hace falta un trabajo profundo y desde muchos escenarios educativos, porque Colombia es un país muy diverso cultural, social y económicamente hablando. Entonces creo que es una tarea pendiente de quienes dirigen las políticas educativas en el país.

Entrevistadora: Gracias por su participación en esta investigación. Hemos terminado la entrevista.

Docente: Bueno, fue con mucho gusto.