

Prácticas de Enseñanza de la Escritura. Estudio de Caso en Docentes de Básica Secundaria

Liana Álvarez Cantero

lianacantero@umecit.edu.pa

<https://orcid.org/0000-0003-4223-1715>

Universidad Metropolitana de Educación,
Ciencia y Tecnología- UMECIT, Panamá
Colombia

RESUMEN

Este artículo está asociado a la investigación doctoral Representaciones discursivas de los docentes de Lengua Castellana sobre sus prácticas de enseñanza de la escritura, cuyo propósito es comprender las prácticas de enseñanza de la composición escrita en la básica secundaria. Desde la perspectiva cualitativa y el enfoque fenomenológico, se diseñó un estudio de caso, a través del cual se describe el fenómeno, considerando la reflexión presente en los discursos de los docentes. Los resultados señalan la existencia de dos vertientes conceptuales y didácticas opuestas en las prácticas pedagógicas referidas por los docentes. Por un lado, se evidencia el abordaje de la enseñanza de la escritura desde un enfoque gramatical y normativo; y por otro, una aproximación al enfoque semántico comunicativo, sugerido en los lineamientos curriculares del área de Lengua Castellana en Colombia. 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 que permita movilizar y transformar las enseñanzas tradicionales arraigadas en el pensamiento y la actuación de los maestros.

Palabras clave: *prácticas de enseñanza; escritura; docentes.*

Writing Teaching Practices. Case Study in Secondary School Teachers

ABSTRACT

This article is associated with the doctoral research Discursive representations of Spanish Language teachers about their writing teaching practices, whose purpose is to understand the teaching practices of written composition in secondary school. From the qualitative perspective and the phenomenological approach, a case study was designed, through which the phenomenon is described, considering the reflection present in the teachers' discourses. The results indicate the existence of two opposing conceptual and didactic aspects in the pedagogical practices referred to by teachers. On the one hand, the approach to the teaching of writing from a grammatical and normative approach is evident; and on the other, an approach to the communicative semantic curricular model, suggested in the guidelines of the area of Spanish Language in Colombia. 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.*

Artículo recibido 20 julio 2023

Aceptado para publicación: 20 agosto 2023

INTRODUCCIÓN

Desde la década de los setenta, la escritura y sus procesos de enseñanza empezaron a configurarse como objeto de estudio en diferentes campos disciplinares, debido a la importancia de la alfabetización como indicador de calidad de los sistemas educativos. Inicialmente, estos estudios se realizaron desde un enfoque cuantitativo (Hernández, 2012), con el propósito de establecer la incidencia de la práctica docente en el aprendizaje de los estudiantes; perspectiva investigativa fuertemente cuestionada por la escasa aplicabilidad de sus proposiciones (Pérez Gómez, 1989) y por no abordar factores implícitos presentes en las prácticas de aula. Estas críticas motivaron una línea investigativa en la década de los ochenta, cimentada en la comprensión de los procesos de pensamiento y reflexión del educador durante su ejercicio profesional (Marcelo, 1987); estudios que fueron profundizados a partir de los años noventa, desde el paradigma cualitativo, para analizar la naturaleza y complejidad de las prácticas de aula (Serrano, 2010).

Las investigaciones realizadas en Latinoamérica estudian la práctica de enseñanza de la escritura, principalmente en la educación superior (Franco, 2021; Salazar Silva, 2023; Serpa, 2021) y en la etapa de formación docente (Boillos y Rodríguez, 2022; Herrada y Herrada, 2019); existiendo un menor número de trabajos que abordan la significación de los procesos de escritura que realizan los docentes que ya están dentro del sistema educativo escolar y de maestros que se desempeñan en el ciclo educativo de básica secundaria, donde se cimientan las competencias básicas que un estudiante debe tener para enfrentar los retos que impone la sociedad del conocimiento.

Los resultados de estas investigaciones en el ámbito escolar muestran profundas deficiencias 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), puesto que las prácticas de los profesores en el aula son modeladas por sus creencias o experiencias (Varela, 2021). Además, se señala la prevalencia de metodologías tradicionales de enseñanza (Galán Gómez et al., 2020; Murillo et al., 2018) y el diseño planes de asignaturas y de clase que reflejan referentes estandarizados (De Zubiría, 2019), los cuales no consideran los enfoques actuales de enseñanza de la lengua escrita, asociados al desarrollo de competencias comunicativas (Varela, 2021). Estos resultados revelan la necesidad de realizar estudios que permitan comprender las prácticas

pedagógicas de enseñanza de la escritura desde la interpretación que hacen los docentes de su propio quehacer, a través de sus discursos, pues en ellos son observables modelos de pensamiento, tomas de postura y formas de actuar. En ese sentido, este estudio establece un campo descriptivo 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.

Teniendo en cuenta lo anterior, para comprender la actuación del docente, no es suficiente determinar sus procesos y estrategias pedagógicas, sino que hay que calar en su pensamiento a través del discurso para determinar el modo en que le da sentido a su mundo y a su quehacer pedagógico. De esta manera, recuperar las voces de los docentes y entender su praxis, puede constituir un elemento clave que proporcione información valiosa a las administraciones educativas para generar lineamientos de enseñanza que se consoliden como una fuerza impulsadora del cambio social que se requiere en la actualidad.

Práctica Docente de la Enseñanza de la Escritura

Gimeno Sacristán (2007) concibe la actuación pedagógica del docente como una práctica social, en la que convergen múltiples elementos sociales e institucionales y cuyo desarrollo se efectúa en escenarios, tiempos y espacios particulares. Desde esta perspectiva, la práctica de enseñanza se configura alrededor de un conjunto de conocimientos, intervenciones, mediaciones, reflexiones y visiones de mundo, que confluyen en el aula de clases con el propósito de enseñar.

Específicamente, la enseñanza de la escritura en el contexto escolar tiene como objetivo la participación efectiva de los sujetos en experiencias sociales y culturales (Bazerman, 2008), lo cual implica el dominio de los códigos convencionales de la lengua, el análisis crítico y la producción de diversos tipos de discursos, que respondan a diversas situaciones comunicativas, pues la escritura está estrechamente ligada a la tradición y a las relaciones que cada grupo social establece con la cultura escrita y su desarrollo en distintos contextos (Pérez Abril, 2007).

No obstante, Jurado Valencia et al. (2013) plantea que existe en la enseñanza de la escritura un conjunto de prácticas y de creencias que perviven en las escuelas, inspiradas en la psicología conductista y la lingüística preescriptiva 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. La escritura se implementa para evaluar o

verificar lo aprendido y se enseña fundamentalmente a través 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 1998, siga prevaleciendo el afán por enseñar las normas gramaticales, descuidando el análisis del uso lingüístico y la producción de textos. Por consiguiente, los estudiantes aprenden las normas de la lengua, pero revelan grandes dificultades para interactuar en los contextos académicos y para producir textos genuinos.

Currículo de Lenguaje

El currículo del área de Lenguaje en Colombia es orientado por el Ministerio de Educación Nacional (MEN), a través de los Lineamientos curriculares (1998), los Estándares básicos de competencias (2006) y los Derechos básicos de aprendizaje (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. Desde esta orientación se 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. Teniendo en cuenta esta concepción, 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 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. Por consiguiente, se asume la enseñanza del lenguaje a la luz del enfoque semántico comunicativo, el cual se refiere al sentido y al contexto de la comunicación como escenario donde se desarrollan competencias comunicativas (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. De esta manera, se prioriza el lenguaje en uso o como práctica social y se enfatiza el proceso de significación desarrollado por los sujetos (MEN, 1998).

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).

METODOLOGÍA

La metodología se centró en el paradigma cualitativo y el enfoque fenomenológico hermenéutico, desde los cuales se posibilita la construcción de conocimientos a partir de la visión de los sujetos participantes (Heidegger, 2006; Krause, 1995). En este sentido, se planteó un acercamiento a las realidades de los maestros de Lengua Castellana a través de sus discursos para comprender, desde su propia voz e interpretación (Creswell, 2013), los significados que le asignan a sus prácticas pedagógicas de enseñanza de la escritura y así lograr una descripción profunda del fenómeno.

Siguiendo estos referentes metodológicos, la investigación se desarrolló en cuatro fases:

Primera fase: Preparatoria y de documentación, en la cual se delimitó el tema de investigación, se revisó la literatura y se construyó un estudio de caso descriptivo (Yin, 2018) con cuatro docentes del municipio de Montería, departamento de Córdoba, Colombia, que dirigen procesos de escritura en el nivel educativo de básica secundaria, siguiendo criterios de selección de manera intencionada y por conveniencia (Flick, 2015), relacionados con el tipo de nombramiento en el sector educativo estatal, el tiempo de servicio y la formación académica de los docentes, los cuales se consideraron relevantes para entender el fenómeno en consideración.

Segunda fase: Recolección de experiencias, en la que se diseñó, validó y aplicó el instrumento de recolección de datos a los cuatro docentes seleccionados, teniendo en cuenta las consideraciones éticas del estudio. Se empleó una entrevista semiestructurada, con la que se recogió la interpretación del

profesorado sobre sus propias prácticas pedagógicas (Kvale, 2011), en las etapas de planeación, ejecución y evaluación.

Tercera Fase: Analítica, en donde se realizó un acercamiento directo a la realidad vivida por los docentes por medio del análisis de contenido de los discursos (Arbeláez y Onrubia, 2014). Seguidamente, se trianguló la información recabada con el marco teórico y los antecedentes investigativos y se aplicaron los criterios de validez y confiabilidad de estudios cualitativos.

Cuarta fase: Teorización, momento en el que se presentó una reflexión sobre el tema de investigación, producto del análisis de los datos recogidos, la cual se considera información valiosa, dirigida a las administraciones educativas para orientar y cimentar la construcción de lineamientos pedagógicos y didácticos en el área de Lengua Castellana, que contemplen la visión de mundo y las posturas de los docentes.

RESULTADOS Y DISCUSIÓN

En este apartado se exponen los hallazgos referentes a las prácticas de enseñanza de la escritura desde lo declarado por los docentes de Lengua Castellana en sus discursos. Estos resultados se presentan acompañados de algunos fragmentos de las entrevistas. Por confidencialidad de la información, los docentes son denominados docente 1 (D1), docente 2 (D2), docente 3 (D3) y docente 4 (D4) para hacer alusión a sus voces en distintas partes del análisis.

La práctica de enseñanza hace referencia a la actuación o acción que el profesorado desarrolla en su quehacer educativo, esencialmente encaminada a la enseñanza y en función de determinados objetivos de formación y políticas educativas que inciden directamente sobre el desarrollo de competencias en los educandos y la calidad educativa, por tanto, subyacen a este ejercicio funciones del docente relacionadas con la planeación, ejecución y evaluación de la práctica de enseñanza de la escritura.

Planeación de la Práctica de Enseñanza de la Escritura.

La planeación de la práctica de enseñanza puntualiza las acciones que los educadores realizan antes de su actuación pedagógica y se configura como una ruta con la que se pretende que los estudiantes comprendan y produzcan conocimientos (Brown, 2014). Durante el proceso de preparación de la práctica educativa, los docentes seleccionan, diseñan y organizan estrategias para enseñar el área, apoyándose en sus competencias curriculares, pedagógicas, didácticas y disciplinares, en los saberes

previos de sus estudiantes y en la lectura del contexto escolar.

La planeación de la práctica de enseñanza es considerada por los docentes entrevistados en este estudio como un momento de reflexión, en el que analizan el contexto educativo en el que se desenvuelven, a través de la implementación de diagnósticos realizados a los estudiantes, por medio de los cuales focalizan fortalezas y debilidades, con el fin de hacer adecuaciones a sus prácticas pedagógicas.

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 (D3).

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

Lo anterior expresa la valoración que los educadores le asignan a la reflexión dentro del proceso de planificación de la práctica educativa, la cual les permite obtener información significativa para determinar el nivel de sus estudiantes y diseñar estrategias que permitan transformar o renovar aspectos específicos de su práctica de enseñanza, situación que enriquece el proceso educativo (Imbernón, 2016). 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.

Es fundamental señalar que esta práctica va en congruencia con los lineamientos de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, UNESCO (2022), los cuales destacan 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. Por consiguiente, la reflexión se configura como un acto en el que el profesorado evalúa su actuar con la intención de optimizar su práctica y se sitúa como el eje principal en la transformación de la calidad educativa.

Asimismo, el análisis de las entrevistas realizadas a los docentes evidencia que la planeación de clases se realiza mediante el diligenciamiento de un formato de carácter institucional y obligatorio, en el que integran los lineamientos curriculares del área, además de otros elementos propios del contexto educativo específico.

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 (D1).

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 (D4).

A partir de estos hallazgos se señala como un aspecto positivo para el proceso educativo que los maestros planifican su práctica de manera sistemática y organizada a través de un formato de carácter institucional, en el que afirman integrar las políticas educativas del área de Lenguaje. Este posicionamiento de los educadores devela un compromiso con su labor educativa, pues se reconoce la importancia de la planificación como proceso y herramienta que posibilita la valoración, retroalimentación y reflexión de las prácticas de enseñanza a favor del mejoramiento continuo de calidad educativa.

Ejecución de la Práctica de Enseñanza de la Escritura.

La ejecución de la práctica de enseñanza de la escritura especifica los procedimientos empleados por los docentes, de manera intencionada, para llevar a cabo sus prácticas de enseñanza de la escritura. Esta práctica se considera más que un hacer (Tallaferro, 2006), puesto que integra las visiones de mundo de los profesores, las cuales forjan su carácter y profesionalismo, así como los aspectos políticos e institucionales que regulan los procesos educativos. A continuación se destacan hallazgos importantes que determinan el rol del docente frente al proceso de enseñanza y su posicionamiento metodológico y didáctico.

Respecto 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 y ejemplo para los estudiantes con el propósito de propiciar el desarrollo de conocimientos y competencias.

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 (D1).

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 (D4).

Estos planteamientos concuerdan con 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)

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 (Varela, 2021).

Referente al posicionamiento metodológico y didáctico del docente en sus prácticas de enseñanza de la escritura, se visualizan dos formas de trabajo, por un lado, se evidencia 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, y por el otro, una escritura por etapas, enfocada en el proceso de producción del texto y no en la composición final.

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.

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 (D1).

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 (D2).

En consonancia con los postulados de Cassany (1990), esta perspectiva de enseñanza se centra 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. Esto determina que las prácticas de enseñanza de la escritura de estos dos docentes responden a un enfoque tradicional, 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.

Desde otra perspectiva, los docentes D3 y D4 diseñan 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.

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 (D3).

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 (D4).

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.

Evaluación de la Escritura

La evaluación de la escritura tiene que ver con la valoración que el docente hace de la composición escrita de sus estudiantes, proceso que implica seguimiento al aprendizaje y uso pedagógico de la información recolectada para reorientar y diseñar estrategias de mejoramiento de las competencias comunicativas y generar procesos reflexivos que conduzcan al perfeccionamiento de la propia práctica docente. En este sentido, se expresa la conceptualización de evaluación del docente y los criterios que emplea para llevar a cabo este proceso.

Los discursos de los docentes revelan dos formas de evaluar las producciones escritas de sus estudiantes: 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; perspectivas que guardan relación con la manera en que los profesores planean sus intervenciones pedagógicas.

Los docentes D1 y D2 evalúan la escritura centrándose en aspectos ortográficos y gramaticales, que dan cuenta de las convenciones de legibilidad del texto escrito. 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.

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 (D1).

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 (D2).

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. A partir de estos planteamientos es posible identificar un enfoque tradicional de evaluación de la escritura, que se cimienta en los aspectos formales del lenguaje y 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 (MEN, 1998).

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 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.

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 (D3)

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 (D4).

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 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 debe valorarse como un proceso en el que confluyen una diversidad de factores de orden cognitivo, cultural y social.

Desde este enfoque integral se concibe la composición escrita como un proceso, por tanto, valora la secuencia de acciones que se realizan durante su construcción: planeación, producción y edición (MEN, 1998). Su función 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).

CONCLUSIONES

El análisis realizado a los discursos del profesorado sobre sus prácticas pedagógicas permite concluir que el proceso de planificación de la práctica educativa es una herramienta de gran valía en las prácticas de enseñanza, pues le facilita al docente determinar una posición estratégica para cumplir sus objetivos a través de la reflexión de su actuar y del desempeño de sus estudiantes. Desde esta perspectiva, los desempeños y competencias de un 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 permite la efectividad del proceso de enseñanza y aprendizaje y constituye una herramienta fundamental para construir una educación con calidad.

De igual manera, el rol que asume este actor educativo 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. En este sentido, se perfila un nuevo rol docente hacia prácticas educativas renovadoras, que abandonan la función del profesor como transmisor de información, predominante en la enseñanza de la escritura.

Es importante destacar que la reflexión que hacen los docentes sobre su quehacer en el aula de clases revelan que coexisten dos formas de orientación de las prácticas de enseñanza y evaluación de la escritura en el nivel educativo de básica secundaria; la primera, tradicional, apegada a los elementos normativos de la lengua escrita, lo cual evidencia vacíos teóricos sobre los modelos y enfoques de enseñanza de la escritura y poca apropiación de los referentes curriculares; y la segunda, sustentada en el enfoque comunicativo semántico, propuesto por las políticas educativas gubernamentales, que refleja un interés de los docentes por desarrollar competencias comunicativas en sus estudiantes mediante la composición escrita.

Lo anterior reconoce la necesidad de propiciar espacios formativos en los que los docentes en servicio potencien la planeación, ejecución y evaluación 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. Por tanto, se sugiere al MEN y a la Secretaría de Educación del municipio de Montería, en cumplimiento de su función como responsables de la formación continua de

los docentes vinculados al servicio estatal, que diseñen y desarrollen 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.

LISTA DE REFERENCIAS

- 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>
- Arbeláez, M., y Onrubia, J. (2014). Análisis bibliométrico y de contenido. Dos metodologías complementarias para el análisis de la revista colombiana Educación y Cultura. *Revista de Investigaciones UCM*, 14(23), 14-31. <https://doi.org/10.22383/ri.v14i1.5>
- 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.
- 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.
- 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>
- Brown, H. (2014). *Principles of Language Learning and Teaching*. Pearson.
- Cassany, D. (1990). Enfoques didácticos para la enseñanza de la expresión escrita. *CLEE*, 6, 63-80.
- Castaño, A. (2014). *Prácticas de escritura en el aula: orientaciones didácticas para docentes*. 1ª Ed. Ministerio de Educación Nacional de Colombia, Cerlalc-Unesco, 2014.
- Creswell, J. (2013). Investigación cualitativa y Diseño de la investigación. En *Capítulo Recopilación de datos 7*. (pp. 145 - 177).
- De Zubiría, 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/

- Díaz Barriga Arceo, F. (2005). Desarrollo del currículo e innovación: Modelos e investigación en los noventa. *Perfiles educativos*, 27(107), 57-84.
- Flick, U. (2015). *El diseño de investigación cualitativa*. Ediciones Morata, S.L.
- 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>
- Freire, P. (2010). *Pedagogía de la autonomía y otros textos*. Ed. Caminos.
- 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.
- 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>
- Gimeno Sacristán, J. (2007). *El currículum: Una reflexión sobre la práctica* (9ª Ed.). Morata, S.L.
- Heidegger, M. (2006). *Ser y tiempo*. Trotta.
- 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>
- 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>
- 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.
- 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>
- Krause, M. (1995). *La investigación cualitativa: un campo de posibilidades y desafíos*. Revista Temas

de Educación N° 7, 19-39.

Kvale, S. (2011). *Las entrevistas en Investigación Cualitativa*. Ediciones Morata, S.L.

Marcelo, C. (1987). *El Pensamiento del Profesor*. Ediciones CEAC.

Ministerio de Educación Nacional. (1998). *Lineamientos curriculares para el área de Lengua Castellana*. Mineducación.

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.

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2022). *Reporte Técnico. Tercer Estudio Regional Comparativo y Explicativo*. OREALC; UNESCO.

Osorio, L. y Correa, S. (2000). Currículo y competencias comunicativas. *Rastros Rostros*, 3 (5), 11. <https://doi.org/10.16925/issn.0124-406X>

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.

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>

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>

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.

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.

Varela, Y. (2021). *Prácticas pedagógicas en lectura, escritura y ciudadanía* (Tesis doctoral,

Universidad de Cartagena). Repositorio Institucional- Universidad de Cartagena.

Yin, R. (2018). *Case Study: Research and Applications*. SAGE Publications.