

CONCEPCIONES SOBRE LA ENSEÑANZA DE LENGUAJE ESCRITO DE DOCENTES  
CON PRÁCTICAS INNOVADORAS EN EL AULA

Yuly Elizabeth Osorio Fiquitiva

Pedro Pablo Suárez Giraldo

Universidad Tecnológica de Pereira

Maestría en Educación

2016

CONCEPCIONES SOBRE LA ENSEÑANZA DE LENGUAJE ESCRITO DE DOCENTES  
CON PRÁCTICAS INNOVADORAS EN EL AULA

Yuly Elizabeth Osorio Fiquitiva

Pedro Pablo Suárez Giraldo

Martha Cecilia Arbeláez Gómez (Ph.D.)

Directora

Trabajo para optar al título de Magister en Educación

Universidad Tecnológica de Pereira

Maestría en Educación

2016

Nota de aceptación

---

---

---

---

---

Firma de la directora

---

Firma del jurado

---

Firma del jurado

Dedicatoria

A mi esposo y mis hijos, motor que me lleva a no dejar asuntos inconclusos.

*Yuly Elizabeth*

## Agradecimientos

A las docentes participantes de esta investigación y a sus estudiantes, por su colaboración, por su tiempo y por permitirnos tomar de su aprendizaje y de su experiencia para nosotros construir el nuestro.

A la profesora Martha Cecilia Arbeláez, por su paciencia y por acompañarnos hasta el final de este proyecto.

## Resumen

La lectura y la escritura son procesos sociales, que permiten que un ser humano logre comunicarse y ejercer como ciudadano. El ingreso a la cultura escrita, depende del desarrollo de las competencias adecuadas para el uso del lenguaje escrito en su cotidianidad. Dada la importancia del lenguaje escrito, esta investigación ha tenido como objetivo interpretar las concepciones sobre la enseñanza del lenguaje escrito que tienen los docentes con prácticas consideradas como innovadoras.

A través de una metodología cualitativa de investigación, se logró identificar, caracterizar e interpretar con base en las prácticas y en los discursos de las docentes, sus concepciones sobre la enseñanza del lenguaje escrito. Los datos se recolectaron en entrevistas, observaciones de sus prácticas en el aula y la construcción de un documento personal (historia de vida).

El interés en docentes con prácticas educativas innovadoras, se centra en lograr identificar en ellas características diferenciadoras para la enseñanza del lenguaje escrito, que puedan influir positivamente en la manera como los estudiantes se acercan y se apropian de la lectura y la escritura para mejorar sus procesos académicos y resolver problemas cotidianos.

En este sentido, se logró identificar una relación coherente entre el discurso y las prácticas de las docentes, una tendencia general a concebir el lenguaje como una práctica social y la innovación como un elemento que posibilita nuevas formas de acercar a los estudiantes al aprendizaje y de enseñar desde la transformación de las prácticas, surgidas como dinámicas para la solución de problemas cotidianos que llegan al aula de clase desde el contexto cotidiano del estudiante.

*Palabras clave:* lenguaje escrito, prácticas innovadoras, enseñanza, cultura escrita.

## Abstract

Reading and writing are social processes that allow a human being to be able to communicate and to be a citizen. The admission to the written culture depends of appropriate skills development for use the written language in their daily lives. The objective of this research has been to interpret conceptions about written language teaching that teachers have whit innovative practices.

Through a qualitative methodology was possible to identify, characterize and interpret, in the teacher's practices and speeches their conceptions about teaching written language. The research data was collected in interviews, classroom observations and personal document (life story).

The interest in teachers with innovating language teaching practices, focus on identify differentiating characteristics to teach written language, it can make an positive influence in the way that students approach and appropriate reading and writing to improve their academics processes and solution their daily problems.

In that way, was possible to identify a consistent relation between teacher's discourse and practices, with a general tendency to conceive language as a social practice and innovation as an element to built new ways to bring near students to learning and teaching since transformed practices that emerge as a skills for solving daily problems.

*Keywords:* written language, innovating language teaching practices, teaching, written culture.

## TABLA DE CONTENIDO

	<b>Pág.</b>
Introducción .....	12
2. Referente teórico.....	26
2.1. Las concepciones.....	27
2.2. Enseñanza del lenguaje escrito.....	32
2.2.1. Concepciones en la enseñanza del lenguaje escrito. ....	39
2.2.1.1. <i>Concepción conductista.</i> ....	44
2.2.1.2. <i>Concepción cognitiva.</i> ....	44
2.2.1.3. <i>Concepción constructivista.</i> ....	45
2.3. Innovación.....	46
3. Marco metodológico .....	55
3.1. Tipo de estudio.....	55
3.2. Unidad de análisis .....	56
3.3. Unidad de trabajo .....	58
3.4. Instrumentos de recolección de información .....	60
3.4.1. Entrevista.....	60
3.4.2. Observación no participante.....	62
3.4.3. Historia de vida. ....	63
3.5. Procedimiento.....	64
3.5.1. Fase 1. Selección de los participantes. ....	64
3.5.2. Fase 2. Recolección de la información.....	65



3.5.3. Fase 3. Categorización de los datos. ....	66
3.5.4. Fase 4. Interpretación de la información. ....	66
4. Resultados e interpretación de la información.....	67
4.1. Sujeto 1.....	68
4.1.1. Conceptualización. ....	68
4.1.2. Enseñanza.....	70
4.1.3. Aprendizaje. ....	74
4.1.4. Evaluación.....	75
4.1.5. Síntesis concepción. ....	77
4.2. Sujeto 2.....	78
4.2.1. Conceptualización. ....	78
4.2.2. Enseñanza.....	79
4.2.3. Aprendizaje. ....	83
4.2.4. Evaluación.....	85
4.2.5. Síntesis concepción. ....	87
4.3. Sujeto 3.....	88
4.3.1. Conceptualización. ....	88
4.3.2. Enseñanza.....	90
4.3.3. Aprendizaje. ....	93
4.3.4. Evaluación.....	95
4.3.5. Síntesis concepción. ....	96
4.4. Sujeto 4.....	97
4.4.1. Conceptualización. ....	97

4.4.2. Enseñanza.....	100
4.4.3. Aprendizaje. ....	102
4.4.4. Evaluación.....	104
4.4.5. Síntesis concepción. ....	105
4.5. Sujeto 5.....	106
4.5.1. Conceptualización. ....	106
4.5.2. Enseñanza.....	109
4.5.3. Aprendizaje. ....	113
4.5.4. Evaluación.....	114
4.5.5. Síntesis concepción. ....	115
4.6. Interpretación general.....	116
5. Conclusiones.....	124
6. Recomendaciones .....	128
Referencias.....	130
Anexos .....	142
Anexo A. Formato entrevista .....	142
Anexo B. Guía de observación.....	144
Anexo C. Historia de vida.....	146
Anexo D. Cartas a expertos para validación criterios de selección docentes .....	147
Anexo E. Consentimiento informado.....	150

**LISTA DE TABLAS**

	<b>Pág.</b>
Tabla 1. Categorías de análisis.....	57
Tabla 2. Características y criterios de selección docentes .....	58
Tabla 3. Descripción unidad de trabajo .....	59
Tabla 4. Categorías de análisis en la entrevista .....	61

## Introducción

En la actual sociedad del conocimiento, la información y la comunicación, se admite cada vez con mayor solidez que aprender a hacer uso del lenguaje escrito (leer y escribir) es una herramienta para acceder a la misma, para interpretar y transformar la realidad. En este sentido, no puede construirse su aprendizaje en escenarios de fragmentación de los saberes sino de la mano con otros tipos de aprendizajes.

Diferentes investigadores en lenguaje escrito (Cassany, 1995; Ferreiro, 2008; Lerner, 2001; Teberosky y Tolchinsky, 1995) lo abordan como un objeto de estudio amplio, profundo y complejo, con un rol determinante en la manera, en que se entreteje la construcción social e individual de la realidad humana. Cassany (1995), con referencia a la lengua escrita, señala que cambia el estilo cognitivo y la organización social, conservando los elementos culturales de la sociedad y hace posible su divulgación y su crítica, mientras, al lenguaje oral lo considera importante en el desarrollo social, cuando dice que la comunicación a través de la oralidad es el eje de la vida social, común a todas la culturas.

Con base en la importancia del lenguaje escrito tanto para el desarrollo cognitivo como el desarrollo social, se ha dirigido la atención a los resultados obtenidos por los estudiantes en las diferentes mediciones del lenguaje. Haciendo evidente por ejemplo, cómo las dificultades en el desempeño en las pruebas Saber (2012, 2013 y 2015) o las pruebas PISA (2012), en cuanto a las competencias para la comprensión de lectura y la producción de textos, afecta no solo los desempeños académicos sino competencias trascendentales para la vida cotidiana.

Al investigar en torno a estas dificultades, Teberosky, Gomes, Linanza y Santana (2004), señalan que el proceso de alfabetización no inicia de manera exclusiva en la escuela y por tanto, sus dificultades se originan en el proceso de socialización primaria, es decir en la interacción familiar. Donde se provee al niño y la niña de las primeras herramientas para el uso del lenguaje. Las dificultades que se gestan allí, se van manteniendo y agudizando en la medida en que avanza su proceso de socialización secundaria o escolarización.

De esta manera, el trabajo dentro de la escolarización formal, debe identificar las dificultades propias con que llega cada estudiante en su proceso de comunicación, en el uso del lenguaje, que se convierten en el andamiaje inicial para el desarrollo de las competencias en torno a la producción y comprensión de textos.

En este marco, la evaluación por competencias en torno al lenguaje, busca también generar reflexiones sobre los procesos de enseñanza y aprendizaje del lenguaje escrito, para formar usuarios del mismo que desarrollen lecturas comprensivas, construyan argumentos que les permitan seleccionar y justificar la información que consideren pertinente y en esta medida que den respuesta a sus intereses y necesidades (Ministerio de Educación Nacional, 2011). En esta vía, Pérez (2003) frente a los lectores señala “un buen lector hoy no es quien asimila mucha información; es quien logra, además de comprender, extraer conclusiones no dichas de modo directo en el texto y avanzar hacia la toma de posición frente a la información” (p. 9).

Lo anterior, apoya la mirada de la comprensión y producción de textos, como elementos primordiales en el desempeño de los estudiantes en contextos académicos, sociales y culturales,

ya que, en cada uno ellos, están inmersos en una cultura escrita, en palabras de Meek (2004) son usuarios de la lengua. El uso eficiente y eficaz del lenguaje, desde la lectura y la escritura, son prácticas sociales que le permiten al sujeto hacer parte de la cultura y transformarla (Lerner, 2001; González y Ríos, 2010). El ingreso a la cultura escrita, contribuye a la posibilidad de ser un sujeto activo en la sociedad, crítico, constructor de significados colectivamente compartidos que probamente, redundará en la formación como ciudadanos que le aporten al desarrollo social.

El escenario al que históricamente se ha delegado la enseñanza del lenguaje escrito, es la escuela, un contexto en el cual estudiantes y docentes hacen también parte de la cultura escrita y participan de prácticas pedagógicas para el desarrollo de las competencias en lenguaje. Es decir, estos actores se constituyen en usuarios, aprendices y maestros de la cultura escrita. Es allí donde de manera particular se cuestiona la enseñanza del lenguaje escrito y se ponen en evidencia las diferentes dificultades que enfrentan los estudiantes al avanzar en sus etapas formativas, con un impacto negativo en su desempeño académico.

Algunas dificultades las señalan González y Ríos (2010), al describir la situación de América Latina con respecto a la comprensión lectora "...PISA...evaluó en el 2001, a una población de nivel secundario...En lo referente a América Latina, participaron Argentina, Brasil, México, Chile y Perú, no alcanzando ninguno la media de la Organización para la Cooperación y Desarrollo Económico (OCDE)" (p. 288) e indican además, "En lo referente a las aulas universitarias, se observa que los estudiantes que inician los estudios en Educación Superior tienen serias dificultades en el procesamiento de la información" (p.288). Explican que un factor

que ha propiciado esta situación, es la enseñanza de la lectura y la escritura como campos independientes, fragmentados, secuenciales y técnicos que sólo son útiles en las aulas de clase.

Un ejemplo de cómo las dificultades en lenguaje escrito permean diferentes escenarios y niveles educativos, es la investigación realizada por Velásquez, Cornejo y Roco (2008) quienes, con estudiantes de primer semestre de diferentes programas universitarios, valoraron su competencia para la comprensión y la producción de textos, encontrando bajos niveles de desempeño.

En el contexto nacional, Baena y Bustamente (1992) señalan cómo las dificultades en lenguaje escrito influyen en el desempeño académico general, describiendo problemas que se relacionan con la imposibilidad de los estudiantes para expresarse por escrito a través de la construcción de una organización o estructura apropiada del texto.

A nivel regional, Cisneros (2005) en su investigación con estudiantes universitarios, encuentra dificultades importantes en la construcción de argumentos y la posibilidad de manejar inferencias, cuando hacen uso de sus conocimientos previos. Resalta además, cómo los docentes universitarios se quejan de sus estudiantes afirmando que no saben leer ni escribir, que son competencias que no han logrado en el curso de sus estudios básicos de secundaria.

Ahora, se presentan algunos resultados de las mediciones que se hacen a los estudiantes con diferentes pruebas censales, con base en los cuales se genera la necesidad de construir estrategias que permitan mejorar las competencias en la comprensión de lectura y la producción de textos.

Primero, en las pruebas del Programa Internacional de Evaluación de Estudiantes (PISA), en su aplicación en el año 2012 (Icfes, 2013), Colombia obtuvo en el área de lectura un puntaje promedio de 403, inferior al promedio de los países pertenecientes a la OCDE. En términos porcentuales, Colombia contó con un 51% de estudiantes por debajo del nivel dos, considerado como el mínimo funcional en la sociedad actual, es decir, los estudiantes tienen un desempeño insuficiente para el ingreso a estudios superiores o para desempeñarse de manera apropiada en la sociedad del conocimiento. El resto de los evaluados se ubicaron así, 31% en el nivel dos y 18% en el nivel superior.

Con respecto a las pruebas nacionales, las pruebas Saber 11° han contando recientemente con los siguientes resultados. En el año 2015 (Icfes, 2015), en la prueba de lectura crítica, a nivel nacional el promedio fue de 48,66, a nivel departamental (Risaralda) de 49,99 y a nivel municipal (Pereira) fue de 50,85. En términos de desempeños, a nivel nacional los estudiantes se ubicaron de la siguiente manera, 3,71% insuficiente, 93,96% mínimo, 0,16% satisfactorio y 0% avanzado. A nivel departamental, 2,59% insuficiente, 96,98% mínimo, 0% satisfactorio y 0% avanzado y a nivel municipal, 2,34% insuficiente, 97,65% mínimo, 0% satisfactorio y 0% avanzado. Lo que significa que la mayoría de la población presenta dificultades en el uso del lenguaje escrito.

En las pruebas Saber 11° de los años 2012 y 2013 (Icfes, 2012 y 2013), en lenguaje, Colombia se encontraba en desempeño medio, con promedios de 46,50 y 47,23 respectivamente. En cuanto al departamento de Risaralda, el promedio en 2012 fue de 46,82 y en el 2013 de 47,81, siguiendo la tendencia nacional. En cuanto a las pruebas Saber 9° (Icfes, 2012), el 39% de los



estudiantes obtuvo un desempeño de nivel insuficiente y un 14% de nivel mínimo, 43% en nivel satisfactorio y 5% en nivel avanzado. Risaralda tiene unos resultados similares con 38% insuficiente, 8% mínimo, 49% satisfactorio y 5% avanzado.

En la educación básica secundaria, las pruebas Saber 9° (Icfes, 2016) a nivel nacional, reportan un desempeño para el área del lenguaje de 18% y 42% para los niveles insuficiente y mínimo respectivamente, es decir, el 60% de los estudiantes presentan dificultades. El 34% tiene un resultado satisfactorio y el 5% se encuentra en un nivel avanzado.

Con relación a la educación básica primaria, las pruebas Saber 5° (Icfes, 2016) en Colombia, señalan resultados similares, dado que el 61% de los estudiantes se ubican en desempeños que marcan dificultades (20% nivel insuficiente y 41% nivel mínimo), en el nivel satisfactorio un 27% y en avanzado un 12%. Para las pruebas Saber 3° (Icfes, 2016) a nivel nacional, los resultados indican que el 19% tiene un desempeño avanzado, 31% satisfactorio, 30% mínimo y 21% insuficiente, alcanzando de la misma manera un porcentaje total del 51% de estudiantes con alguna dificultad de desempeño en el área de lenguaje.

Los resultados a nivel nacional no presentan una variación importante en la educación básica primaria (quinto y tercero), de acuerdo a lo reportado por el Icfes en el año 2012. Frente a las pruebas Saber 5° (Icfes, 2012), reportan a nivel nacional en el área de lenguaje, un 40% en nivel insuficiente, 19% mínimo, 29% satisfactorio y 13% avanzado. En Risaralda, 38% nivel insuficiente, 12% en mínimo, 34% en nivel satisfactorio y 16% avanzado. Por último, los resultados para las pruebas Saber 3°, a nivel nacional, 31% en nivel insuficiente, 23% mínimo,

30% satisfactorio y 16% avanzado. En Risaralda, se encuentra un 32% insuficiente, 17% mínimo, 34% satisfactorio y 17% avanzado.

En términos generales estos resultados reflejan que para cada uno de los niveles educativos, más del 50% de la población tanto a nivel nacional como departamental (Risaralda) presentan dificultades en el uso del lenguaje escrito, es decir, desempeño bajos en cuanto a la lectura y la producción de textos.

Lo anterior, indica que los docentes a través de sus prácticas de enseñanza de lenguaje escrito tienen un reto importante para potenciar el desarrollo de las competencias en comprensión y producción de textos, pertinentes para los estudiantes en todos los niveles escolares. Significa entonces, la necesidad de una transformación didáctica hacia programas pertinentes, eficaces y eficientes de enseñanza y de aprendizaje para posibilitar mejores desempeños y el reconocimiento de la lectura y la escritura como procesos que trascienden los escenarios escolares, que potencian de manera general el aprendizaje y facilitan la construcción de ciudadanía.

Con base en los resultados señalados, es posible inferir que las prácticas actuales de enseñanza del lenguaje no están dando respuesta a las necesidades de la sociedad actual, en la mayoría de los casos podría tratarse de prácticas consideradas como tradicionales, relacionadas con la codificación y decodificación de textos. Por lo tanto, no están aportando lo suficiente para la construcción de una cultura escrita, lo que se refleja en los resultados de las pruebas censales.

No obstante, también es posible hablar de prácticas no tradicionales que parecen lograr mejores resultados en el desarrollo de las competencias en lenguaje escrito. Existen investigaciones como las que se citan a continuación, que dan cuenta de cómo este tipo de prácticas dan muestra de la necesidad de transformar lo que se viene haciendo en las aulas y cómo para ello, es necesario tener en cuenta las concepciones de los docentes, ya que éstas son las que orientan su quehacer cotidiano frente a la enseñanza del lenguaje escrito.

González (2007) identifica en la investigación realizada con niños de preescolar en España y México, que los procesos de lectura conjunta facilitan la comprensión, que a su vez se moviliza por las estrategias metodológicas que utilizan las maestras, con lo cual, se destaca la importancia de la práctica de enseñanza como un elemento fundamental en el desarrollo de la competencia lectora. Además, señala cómo:

En el proceso de *andamiaje* de las maestras es clave la estrategia de *reelaboración* de la información. La labor de guía se muestra más eficaz cuando las maestras parten del nivel de expresión del niño, y logran establecer puentes entre las demandas iniciales del niño y propuestas de los niños... (p.139).

Lo que significa que, el docente, se convierte en parte esencial del proceso de enseñanza y aprendizaje del lenguaje escrito y la eficiencia de sus prácticas pedagógicas, se determina cuando se transforman las concepciones sobre la enseñanza, donde el docente, se asume como un orientador que facilita el enlace entre los conocimientos previos y el nuevo conocimiento, para que sus estudiantes logren avanzar en la construcción de sus saberes.

En este mismo sentido, Morales, Verhoeven y Leewe (2009), De Almedia (2008) y Espinoza (2010), han analizado el impacto de ciertas estrategias de enseñanza, concluyendo que, las prácticas no tradicionales generan el fortalecimiento de la lectura y la escritura. Algunas de estas prácticas son, los programas de motivación entre pares y algunos tipos de estrategias docentes que se vinculan con este tipo de prácticas.

Continuando con la línea donde el trabajo en colectivo favorece el desarrollo de las competencias lectora y escritora, De Almedia (2008) señala la importancia de la lectura conjunta y el pensamiento en voz alta para mejorar el proceso de comprensión de textos, mientras Espinoza (2010) evidencia cómo la motivación con el uso de estrategias lúdicas impacta positivamente este mismo proceso.

En Colombia, algunas investigaciones señalan cómo desde posturas socioconstructivistas e interactivas sobre el lenguaje escrito, se desarrollan propuestas didácticas no tradicionales que fortalecen las competencias en niños, niñas y jóvenes alrededor del mismo. Es el caso de Sosa, Arango y Hurtado (2008), quienes diseñaron una propuesta con base en el análisis de la superestructura textual, encontrando que así se facilitaba el proceso de comprensión del texto y frente a la interacción del docente con los estudiantes, evidenciaron que tanto él como sus estrategias son representativas en la manera como los estudiantes construyen conocimiento alrededor de la comprensión textual.

Por otro lado, Marín y Aguirre (2010) y Caballero (2008) dan cuenta de cómo una secuencia didáctica enfocada a la superestructura textual, mejora de manera significativa las estrategias

cognitivas en el aprendizaje. Luego, Duque, Ramírez y Arbeláez (2014), concluyen como algunos maestros participantes de la investigación, encuentran que “el uso del lenguaje en situaciones reales de comunicación es el camino para su enseñanza, de tal manera que hacen apuestas metodológicas de carácter interactivo” (p.124). Lo que da un sentido importante al término de cultura escrita, es decir un sujeto partícipe de su construcción social a través del lenguaje.

En el caso del uso de las TIC como practica innovadora, Agudelo y Bermúdez (2004), resaltan cómo los recursos hipermediales utilizados en la enseñanza del lenguaje escrito potencian la producción de textos. La escritura se concibe como un proceso de construcción de significados, lo que lleva a comprensiones y producciones más naturales, no sólo en el ámbito académico. Desde la pedagogía por proyectos como otra práctica no tradicional, Álvarez, Sánchez, Cruz, Herrera y Bellón (2010) y Pérez y Rincón (2009) concluyen cómo estos potencian el ingreso a la cultura escrita y cómo estas estrategias, permiten la integración de aprendizajes, transversalizando la lectura y la escritura, para resolver problemas concretos y reales, más allá de la puerta de la escuela.

De esta forma, las investigaciones con relación a prácticas no tradicionales de enseñanza del lenguaje escrito, dan cuenta de cómo los maestros realizan un monitoreo y una evaluación de sus prácticas, reflexionan sobre ellas y las resignifican, para así, reconstruir sus estrategias de enseñanza. Es así como se da origen a un proceso de transformación de la concepción del lenguaje como código para dirigirse al lenguaje escrito como práctica social. Es decir,

concepciones y prácticas de enseñanza tendrían relación directa y coherente (Kember y Kam-Por, 2000 y Pozo 1997).

Al respecto, De Vicenzi (2007) en su investigación con docentes universitarios sobre la relación entre las concepciones y la enseñanza, señala que, el docente desarrolla prácticas intencionadas de acuerdo al modelo que de forma implícita o explícita asuma sobre la comprensión y la producción de textos. Así, la manera en que piensa sobre qué es, cómo se enseña y qué significa la comprensión y la producción textual orienta las prácticas pedagógicas que desarrolla en el aula de clase.

Aun así, no todas las investigaciones en cuanto a las concepciones y las prácticas de enseñanza logran dar cuenta de su relación, por ejemplo, Hernández y Maquillón (2010), concluyeron que existe una inconsistencia entre las intenciones formativas del docente y las estrategias utilizadas en sus prácticas, dado que no en todos los casos las segundas se encuentran acordes con las primeras. García y De Rojas (2003), refieren disparidades entre los intereses de enseñanza y las prácticas, sin embargo, se mantiene la coherencia entre las prácticas y las concepciones sobre el lenguaje escrito, destacando que las concepciones pueden ser transformadas con base en la experiencia, la formación y la reflexión que se realice sobre las mismas, lo que repercutiría en una transformación de las prácticas.

Lo anterior, indica que la manera de concebir el lenguaje escrito direcciona las prácticas desarrolladas por los docentes. Cuando hay inconsistencias entre los objetivos de enseñanza y la práctica misma, aunque el docente puede estar interesado en orientar a sus estudiantes hacia el

desarrollo de competencias adecuadas en comprensión y producción de textos, esto no es suficiente para transformar sus prácticas, ya que, lo que subyace a ellas es la concepción que tiene el docente alrededor del lenguaje escrito y su enseñanza (Vogliotti, 2004; Moreno, 2003; Jiménez y Correa, 2002; De Vicenzi, 2009; Villamizar, Hernández y Acevedo, 2008; citados por Pimiento y Arbeláez, 2011).

Esto lo que refleja es que, las concepciones de los docentes sobre lo que está enseñando y sus prácticas van de la mano, es decir, el docente orienta sus actuaciones o estrategias de enseñanza de acuerdo a sus concepciones, que se manifiestan de manera explícita cuando puede hablar de ellas y son coherentes con sus prácticas o se pueden manifestar de manera implícita, cuando no logra verbalizarlas, sin embargo, si se hacen evidentes en su enseñanza.

Cómo se indica más adelante, cuando el docente logra desarrollar reflexiones, autocrítica y autoevaluación de su quehacer en el aula, cuando existe el conflicto cognitivo frente a las concepciones que se evidencian en sus prácticas, se movilizan las transformaciones de las mismas, potenciando cambios reales. En caso tal, que este conflicto no se genere, se obstaculiza el proceso y por tanto, la dinámica y reconstrucción de las prácticas en el aula. Estos cambios pueden llevar a la construcción de prácticas innovadoras que respondan a intereses reales de los estudiantes, con las cuales, se les permita identificar y apropiarse de la lectura y la escritura como procesos sociales.

Las prácticas innovadoras se equiparan a lo que se considera una práctica no tradicional, este concepto será abordado con mayor profundidad en el referente teórico. Sin embargo, es

importante resaltar algunas de sus características, para generar una mejor comprensión con respecto al problema de investigación.

De acuerdo con Blanco y Messina (2000), Escudero (citado por Rimari, s.f.) y Lavín y Farias (2012), quienes abordan la innovación desde diferentes énfasis, la consideran como la inclusión de algo nuevo -no necesariamente una invención- que sirve para la transformación del estado de cosas, suponiendo una resignificación de las concepciones. Además, la innovación como la transformación en el conocimiento y en las estrategias, para lograr fortalecer la relación docente – estudiante hacia la evolución en su aprendizaje y como proceso de resolución de problemas, que parte del conflicto cognitivo del docente para generar necesidades de transformación en sus prácticas.

Con relación a este último punto, Lavín y Farias (2012), consideran que el proceso de innovación en educación, tiene un mayor impacto y mejor aceptación en la comunidad educativa cuando es el docente el proponente del mismo, dado que, este tipo de procesos suelen tener una resistencia para ser aceptados o desarrollados cuando no surgen como una necesidad sentida por el mismo y lo expresan así “...el proceso de innovación en el sistema educativo tiene más alcance cuando surge del mismo profesorado, y es éste, por ende, quien cuestiona y plantea otra forma de enseñar y aprender.” (p. 121).

En este sentido, el análisis de las concepciones de los docentes que hacen uso de prácticas innovadoras, es decir, que han transformado sus prácticas en el aula para la enseñanza del lenguaje escrito, siendo reconocidos como docentes que logran avances significativos en las



competencias de lectura y escritura, puede implicar la identificación de aquellas regularidades que permitan reconstruir las prácticas tradicionales y reconfigurar incluso, las prácticas de formación docente hacia el camino de la innovación, para que impacten de manera positiva en el quehacer cotidiano, en la calidad de la educación y de forma particular en la enseñanza del lenguaje escrito que es lo que interesa en esta investigación.

Así, el interés investigativo en este caso es ¿cuáles son las concepciones sobre la enseñanza del lenguaje escrito que tienen los docentes con prácticas consideradas innovadoras en el aula? El objetivo general, interpretar las concepciones sobre la enseñanza del lenguaje escrito que tienen los docentes con prácticas consideradas como innovadoras. Para lograr dicho propósito, primero, se deben identificar las concepciones sobre la enseñanza del lenguaje escrito que tienen los docentes con prácticas consideradas como innovadoras y segundo, caracterizar dichas concepciones.

Este tipo de investigación, permitirá enriquecer lo que se ha estudiado alrededor de las concepciones de los docentes frente a la enseñanza, las convergencias y divergencias existentes entre éstas y las prácticas educativas. Identificar y comprender lo que subyace a los discursos y actuaciones de estos docentes, a futuro, facilitará y podrá transformar los procesos de formación pedagógica de los mismos, para generar prácticas que potencien las competencias en lectura y escritura y converjan para facilitar el ingreso de los estudiantes a la cultura escrita.

Con base en lo anterior, este documento se ha estructurado en diferentes capítulos para enmarcar todo el proceso investigativo, a continuación se encuentra el referente teórico que da

fundamento a esta investigación, en lo que concierne a la temática de concepciones, el concepto de innovación y en particular lo referente a innovación educativa, para finalizar con el desarrollo teórico de la enseñanza del lenguaje escrito.

Posteriormente, se abordan los aspectos metodológicos, para dar continuación a los resultados y el análisis de los mismos, que permiten llegar finalmente a las conclusiones y recomendaciones que aportarán a futuras investigaciones en torno a las concepciones y las prácticas. En particular a la manera en que se pueden establecer estrategias y programas que faciliten el desarrollo de prácticas innovadoras en educación, que respondan a la transformación social y a las necesidades particulares de los estudiantes en sus contextos escolares.

## **2. Referente teórico**

Durante este capítulo, se enmarca los elementos teóricos que se han tenido como base para abordar el problema de investigación. Lo que ha permitido la construcción de categorías de análisis para el procesamiento posterior de los resultados.

En primer lugar, se abordan las concepciones desde el enfoque de las teorías implícitas, segundo, se presenta lo relacionado con el lenguaje escrito y las concepciones en la enseñanza del mismo, que es el área de conocimiento desde donde se ubican las docentes participantes en esta investigación. Por último, se realiza un recorrido sobre el concepto de innovación, en particular lo que se refiere a innovación educativa, para dar claridad sobre la manera como se

asume el mismo desde la postura adoptada en este estudio, reconociendo la carencia de unificación en su definición y en particular en sus características.

## **2.1. Las concepciones**

Para este apartado, se retomarán fragmentos del documento sobre concepciones construido por Duque, Ramírez y Arbeláez (2014), que tiene como base el texto de las docentes Arbeláez y Lanza (2011), en el marco de la línea de investigación en Concepciones de práctica pedagógica de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad Tecnológica de Pereira.

Es necesario iniciar, aclarando que, las concepciones se manifiestan a través del comportamiento, de la toma de decisiones, en general, en las acciones de los seres humanos, que permiten enmarcar una serie de formas de “ver” el mundo, en este sentido, cada sujeto se orienta con base en una serie de “teorías implícitas” (Rodrigo, Rodríguez y Marrero, 1993). Estas teorías son “representaciones mentales que forman parte del sistema de conocimiento de un individuo” (Rodrigo et al, 1993, p. 13).

De este modo, las concepciones son ese conjunto de ideas, representaciones, conceptos, creencias y el conocimiento que el ser humano va construyendo alrededor de un suceso, de una experiencia y que le permite hacer interpretaciones sobre el mundo y por tanto, actuar en consecuencia. Desde esta perspectiva, el enfoque que se adopta en esta investigación sobre las concepciones, se centra en lo desarrollado por Rodrigo et al. (1993), sobre las teorías implícitas.

Estos autores, definen las teorías implícitas como “representaciones *individuales* basadas en la acumulación de experiencias personales. Ahora bien, estas experiencias se obtienen en contacto con ciertas pautas *socioculturales* definidas por “prácticas” culturales y “formatos” de interacción social” (p.14), las cuales se construyen con base en experiencias diversas, “...*directas* de conocimiento del objeto o compartidas con otros en situaciones de la vida diaria...*vicarias* obtenidas por medio de la observación de otros...*simbólicas* canalizadas lingüísticamente...” (Rodrigo et al, 1993, p.52).

En esta misma línea, Makuc (2008) define las teorías implícitas como un conjunto de relaciones entre conceptos organizados que forman parte de una explicación mental y no de una explicación científica, para designar una serie de representaciones individuales construidas sobre experiencias adquiridas principalmente en contextos sociales.

Las teorías implícitas se caracterizan por basarse en información de tipo episódico o autobiográfico, ser muy flexibles frente a las demandas o situaciones en que son utilizadas, y presentar ciertas normas o convencionalismos en sus contenidos, los cuales representarían los del grupo social al cual pertenecería el sujeto que las construye (Rodrigo et al, 1993).

El carácter implícito de las teorías, da cuenta de cómo los sujetos no tienen acceso directo a las mismas, es decir, en su discurso pueden dar cuenta o no de ellas para explicar su realidad, pero lo que sí ocurre es que su realidad es interpretada a través de ellas, por lo que, desde esta perspectiva, la historia de vida del sujeto, se constituye en una fuente importante de información alrededor de la manera cómo ha ido adoptando, significando y resignificando su conocimiento,

en la construcción de sus teorías implícitas sobre el mundo que le rodea, la posibilidad de observar su actuar y de analizar su discurso brindaría información pertinente sobre lo que hay detrás de sus actuaciones.

En el ámbito de la educación, las teorías implícitas que construyen los docentes alrededor del aprendizaje y de la enseñanza, estarían determinadas por las experiencias sociales y culturales que han tenido en escenarios donde estos procesos son protagonistas e influyen de manera importante en sus prácticas en el aula, es decir, en qué, cómo, para qué y por qué enseñan y desarrollan ciertas actividades y estrategias y no otras.

Rodrigo et al. (1993), define las teorías implícitas de los docentes como “teorías pedagógicas personales, reconstruidas sobre la base de conocimientos pedagógicos históricamente elaborados y transmitidos a través de la formación y en la práctica pedagógica. Por tanto, son una síntesis de conocimientos culturales y de experiencias personales” (p. 245). Estas construcciones personales y culturales se originan en la experiencia como estudiantes, en la observación que realizan de sus colegas y en la interacción con sus estudiantes en contextos educativos particulares y en espacios temporo-espaciales específicos.

Esta forma de conceptualizar las teorías implícitas, permiten deducir que no son representaciones que se transmitan o se enseñen formalmente, sino que son construidas en la interacción en grupos sociales, por lo cual, se sustentan en un proceso socioconstructivista sobre la construcción del conocimiento. De acuerdo con Rodrigo et al. (1993):

Es una abstracción que se deriva del conjunto de prácticas y actividades que realizan los grupos sociales. En consecuencia, el individuo no entra en contacto directamente con la cultura, sino con las prácticas culturales que realiza cooperando con su grupo de pertenencia. En el transcurso de tales prácticas, el individuo no recibe un conocimiento ya elaborado...por el grupo. Lo que hace es *elaborar* el conocimiento por sí mismo, a partir de patrones de experiencias obtenidas en su entorno psicosocial. (p.53)

Así, lo que los docentes han construido alrededor de lo que significa la enseñanza y el aprendizaje, es producto de su propia experiencia de aprendizaje, la interacción que tuvo en su momento con sus docentes, su experiencia en cuanto a cómo le ha sido enseñado este saber y de la manera como ha venido enseñando, los resultados que ha obtenido cuando se ha convertido él mismo en docente y la interacción con sus estudiantes, para construir una serie de representaciones sobre cómo aprenden y sobre cómo orientar sus prácticas en el aula.

Al respecto, Pozo, Scheuer, Pérez, Mateos, Martín y Cruz (2006), señalan que en la configuración de las concepciones confluyen diferentes fuentes. Primero, el conocimiento teórico que adquiere el docente a través de su formación pedagógica y de su reflexión como profesional de la educación y segundo, el conjunto de creencias formadas a partir de su experiencia personal. De este modo, los docentes tienen teorías implícitas profundamente asumidas sobre el aprendizaje y la enseñanza que rigen sus acciones y su práctica, a modo de currículo oculto, que difícilmente podrán transformarse por su carácter inconsciente.

Se infiere entonces, que sus prácticas tradicionales o innovadoras, permanecen en el tiempo. Se requiere una movilidad a nivel de las exigencias o en la dinámica de su entorno escolar, que le lleve a cuestionar lo que hace, sus experiencias y los resultados de estas, lo que se puede denominar en palabras de Piaget (1970) un desequilibrio cognitivo, para que el docente considere hacer reconstrucciones de sus prácticas y probablemente la transformación de sus concepciones.

Desde esta perspectiva, las ideas de los docentes sobre la enseñanza, los contenidos y el aprendizaje, pueden ser o no contrarias a lo que afirman o sostienen explícitamente, es decir, lo que su discurso dice de ellas. De manera específica, Gow y Kember (citados por Pozo et al, 2006) agrupan las diversas clasificaciones que se han realizado de las concepciones de los docentes sobre la enseñanza, en dos orientaciones: la de transmisión de conocimientos y la de facilitación del aprendizaje de los estudiantes.

En la primera concepción, se describe una postura teorícista y transmisionista, donde el conocimiento es externo al sujeto y deberá ser memorizado, hacerlo suyo a través de la copia, por tanto, se refiere a docentes que esperan respuestas al pie de la letra de lo que se ha enseñado, considerando el conocimiento no como una construcción sino como una verdad que el estudiante debe aprender, para retransmitir. Mientras, la segunda concepción, se ubica en posiciones constructivistas sobre el aprendizaje, donde el conocimiento se transforma, se reconstruye a través de la interacción con otros y de la confluencia de diferentes procesos mentales, más no el uso exclusivo de la memorización.

Partiendo de este argumento sobre la coherencia entre las teorías implícitas y el discurso docente, Kember, Jenkins y Ng (2004), avanzan en su investigación al considerar que no sólo se debe abordar lo que el docente dice, sino también lo que el docente hace, por tanto, la observación de sus prácticas en el aula de clase, permite una mirada más ajustada a lo que realmente son sus concepciones, cómo orienta su acción, cuáles son las interacciones con sus estudiantes y las estrategias de enseñanza.

Lograr identificar y comprender las concepciones de los docentes sobre la enseñanza y aprendizaje, permitirá dilucidar la manera cómo se pueden establecer o direccionar estrategias para optimizar dichos procesos en el aula. En este caso, el interés particular se centra en lo relacionado con las concepciones alrededor de la enseñanza del lenguaje escrito, es decir, de los procesos de comprensión lectora y producción de textos, que permean todos los procesos escolares y todas las áreas de conocimiento. Por lo cual, a continuación se expone lo que se entiende por lenguaje escrito y las concepciones sobre la enseñanza del mismo.

## **2.2. Enseñanza del lenguaje escrito**

En este apartado, es necesario plantear en primer lugar, lo que se refiere al lenguaje, para continuar con lo pertinente al lenguaje escrito y en tercer lugar, la enseñanza del mismo.

Con respecto al lenguaje, su desarrollo es determinante en la construcción y transformación del pensamiento, según Vygotski (1982) “El lenguaje interno... va de fuera a dentro, un proceso



de evaporación del lenguaje en pensamiento.” (p.307), esto significa que es tanto un proceso cognitivo como un proceso social.

Es así como el lenguaje, tiene la posibilidad de transformarse a través de las interacciones sociales que el individuo experimenta en su contexto cotidiano. Identificar la importancia de este desarrollo y la manera cómo el lenguaje permite la evolución del pensamiento y la construcción del conocimiento, hace que se reconozca al lenguaje como un objeto de enseñanza.

Vygotski (1982), en sus estudios alrededor del lenguaje interno, señala que “...surge a través de la diferenciación de la función inicialmente social del lenguaje para otros. No es la socialización paulatina, aportada al niño desde fuera, sino la individualización paulatina, surgida sobre la base del carácter social...” (p. 310). Es decir, el desarrollo del lenguaje en el ser humano está determinado por la experiencia social que tiene a través del mismo, hasta la construcción del lenguaje escrito según este autor, como “...la forma más elaborada, más exacta y más completa de lenguaje.” (p. 327).

De acuerdo a lo anterior, los procesos escolares en torno a la enseñanza y aprendizaje del lenguaje escrito deben estar en constante transformación para responder a las necesidades actuales de los niños y niñas y para optimizar el acceso a la cultura y las posibilidades de transformarla, además del desarrollo de los diferentes procesos cognitivos superiores.

Otro elemento importante que señala Vygotski (1982) con respecto a la relación entre el pensamiento y el lenguaje, en particular lo referente al lenguaje escrito y el lenguaje oral es que:

...para expresar un mismo pensamiento, nos vemos obligados a usar muchas más palabras en el lenguaje escrito que en el lenguaje oral...Por escrito, resulta necesario transmitir con palabras lo que en el lenguaje oral se transmite con ayuda de la entonación y de la percepción directa de la situación. (p.327)

De lo cual se deriva que el lenguaje escrito puede ser más elaborado y requiere ser más exacto y completo, se puede inferir por tanto, que requiere un mayor nivel de planificación que el lenguaje oral, en tanto, la ausencia del interlocutor explícito le implica unas producciones escritas que den cuenta de las intenciones del autor y logren transmitir sus conceptos y argumentos de manera clara y precisa. En el lenguaje escrito, el interlocutor es implícito, por lo cual, el proceso de negociación de significados entre locutor e interlocutor, tiene una serie de variables diferentes, es decir, las exigencias del discurso escrito son unas y las del discurso oral otras.

Ahora bien, un elemento fundamental en el abordaje del lenguaje escrito, es tomar en consideración el proceso de producción de textos (escritura) y la comprensión de los mismos (lectura) como procesos interdependientes, que hacen parte de la cultura escrita y se construyen a través de la experiencia individual y social. Teberosky y Tolchinsky (1995), consideran que el lenguaje escrito está socialmente determinado por sus condiciones de uso y por las formas del discurso, lo que hace que sea una actividad social.

En el caso de la lectura, su principal función está en la posibilidad de apropiarse del lenguaje cultural, no sólo de unos códigos escritos. No se trata únicamente de la adquisición de la

técnica para decodificar notaciones del lenguaje sino de un instrumento cultural (Clemente y Domínguez, 2003), de un artefacto, que ha sido socialmente construido y significado, además, la lectura abre las puertas al conocimiento, a la historia de la humanidad.

En cuanto a la escritura, como codificación, deberá ser diferenciada del lenguaje escrito, Clemente y Domínguez (2003) indican:

*escritura*, como un sistema de signos con unas determinadas propiedades, distintas de otros sistemas, como son: lentitud, permanencia, independencia del lugar de producción, relación de transcripción del lenguaje oral, etc; y por otra parte, el término *lenguaje escrito* como facultad para utilizar la escritura, que es, según Vygotsky, una función psíquica. (p. 93)

Es decir, los procesos de escritura y lectura, incorporados en el concepto de lenguaje escrito, posibilitan el desarrollo de la principal función psíquica: el pensamiento, esto en cuanto a su aporte al desarrollo cognitivo, como proceso individual, sin embargo, como función social, fortalece la interacción social y las competencias comunicativas.

Con lo anterior, se entiende que lenguaje escrito, es un sistema de signos que representan sonidos, palabras, relaciones entre elementos de la realidad, tiene vida propia, es autónomo e independiente (Tolchinsky, 1993), que va más allá de procesos de codificación y decodificación, es una herramienta cultural, un artefacto para construir historia y para transformar culturas. El lenguaje escrito permite formalizar los conocimientos adquiridos, para hacerlos permanentes en el tiempo y ajustados a las condiciones propias de la sociedad.

Estas propiedades del lenguaje escrito lo privilegian en el aprendizaje escolar, al mismo tiempo, se constituye en una de las principales problemáticas y dificultades en el desempeño académico de los estudiantes, no sólo en el área particular de castellano sino en la manera como permea las diferentes áreas de conocimiento. Lerner (2001) señala que la “lengua y matemática son aprendizajes básicos que determinan el éxito o fracaso escolar inicial” (p. 9), por lo cual merecen toda la atención posible hacia la transformación de las prácticas de enseñanza.

Identificar las prácticas en el aula con relación a la enseñanza del lenguaje escrito y optimizarlas, repercutirán en mejores rendimientos y también en la orientación hacia la inmersión en la cultura escrita. Para ello, Clemente y Domínguez (2003) hacen tres consideraciones sobre la enseñanza del lenguaje escrito: primero, debe encaminarse a permitir que el niño(a) comprenda que éste representa elementos reales del mundo en palabras, segundo, reconocer su función en la perpetuación de la información y tercero, la lectura y la escritura deben entenderse como procesos sociales necesarios y naturales, formalmente se deben enseñar desde la educación preescolar.

Así mismo, Pérez (2013), recomienda a los docentes para la enseñanza del lenguaje escrito:

Garantizar que los niños vivan experiencias gratas de lectura, sin que el acto de leer se tome como pretexto para otra cosa. Dotar a la escuela de esto es tan importante como dotarla de libros. Recordemos que al ingresar a la escuela los niños ingresan al tejido social, a la vida colectiva. Ese ingreso al nuevo mundo institucional ocurre en el terreno del lenguaje. (p.109)

Para ahondar en estas consideraciones, Lerner (2001) desarrolla unas propuestas sobre lo real, lo posible y lo necesario en cuanto a lectura y escritura en la escuela que vale la pena describir. Primero, señala que la escuela deberá convertirse en una “microcomunidad de lectores y escritores” (p. 26), de lo cual se deriva lo necesario, es decir, la conceptualización del objeto de la enseñanza de la lectura y la escritura, como prácticas sociales para llegar a ser parte de la cultura y transformarla, herramientas útiles para solucionar problemas, socializar e imaginar.

Segundo, sobre lo real, se trata de reconocer las condiciones propias de las sociedades y contextos en las cuales se encuentra inmersa la escuela, para desde allí trabajar en hacer realidad aquello que es necesario. En este caso, identificar las características del contexto del estudiante, permite desarrollar estrategias de enseñanza que se ajusten a sus intereses y que le lleven a la inmersión en el mundo de la lectura y la escritura como herramientas de acceso a su cultura, que son parte tanto de la escuela como de su entorno cotidiano.

Utilizar la lectura y la escritura sólo con fines académicos, las descontextualiza, como si fuesen competencias exclusivas de la escuela, lo que las hace no naturales. Su fragmentación bajo contenidos propios de cada grado escolar, hace que pierdan su carácter social. La intención de control del aprendizaje, evaluando entre lo correcto y lo incorrecto, marca de manera importante los supuestos errores en la comprensión y la producción de textos de los estudiantes y se convierten en actividades desmotivadoras (Lerner, 2001).

Y tercero, surge lo posible, donde esta autora, describe una opción para reflexionar sobre los propósitos educativos de la lectura y la escritura y transformar sus condiciones didácticas para hacer real lo necesario y reconstruir lo posible.

Esta propuesta está basada en varios elementos, primero, en alejar la escritura y la lectura de su carácter únicamente escolar, acercándolo a lo social, segundo, en la necesidad de enseñar sus aspectos lingüísticos como pragmáticos, desde el quehacer del lector y la función del escrito en la sociedad, tercero, en desarrollar actividades que acerquen al contexto inmediato del estudiante a través de la lectura y la escritura. Y cuarto, hacer de estas actividades de producción de textos y comprensión lectora, actividades colectivas, interactivas, que pongan en relación a diferentes hablantes y escritores, para que los estudiantes lean, escriban y lo vuelvan a hacer, en espacios colaborativos para la construcción conjunta de conocimientos académicos, sociales, culturales y personales que son el fin último de la educación.

Es claro entonces, que las prácticas de los docentes alrededor de la enseñanza del lenguaje escrito, están permeadas por sus concepciones sobre el mismo, cómo se enseña y cómo se aprende. Además, que el lenguaje escrito es una práctica social, es una herramienta de acceso a la cultura en general y de transformación tanto de sujetos como de sociedades.

Con base en lo anterior, se realiza a continuación una síntesis de las concepciones en la enseñanza del lenguaje escrito, que se han descrito a nivel teórico.

### **2.2.1. Concepciones en la enseñanza del lenguaje escrito.**

Las concepciones que los docentes tienen sobre la enseñanza del lenguaje escrito, determinan claramente sus prácticas de enseñanza, en la medida en que se encaminarían a que los estudiantes logren aprender lo que para ellos resulta relevante desde la mirada que se tiene del proceso lector y escritor.

Con relación a las concepciones de lectura, Dubois (1996), describe tres concepciones, la primera, la lectura como un conjunto de habilidades, que se centra en particular en las etapas de desarrollo de la lectura, que va desde “el reconocimiento de las palabras como el primer nivel...seguido de la comprensión como segundo nivel...la reacción o respuesta emocional en tercer lugar...y de la asimilación o evaluación como último nivel” (p. 9), en esta concepción, la lectura es un proceso divisible en partes, siendo la comprensión una de ellas, donde el texto lo es todo, por tanto el lector es ajeno a éste y simplemente se dedica a inferir su sentido.

Segundo, la lectura como proceso interactivo, donde se plantea la relación entre el pensamiento y el lenguaje “Si el lector no puede relacionar el contenido del texto con algo ya conocido por él, no podrá construir ningún significado.” (p. 11), de este modo, la comprensión del texto es una conjugación entre el sentido del autor y la resignificación que realiza el lector sobre aquello que lee. Además, logra construir esquemas sobre el texto leído que relaciona sus conocimientos previos con lo que le plantea el texto. Esta concepción tiene sus raíces en el constructivismo, en la psicolingüística y la teoría de los esquemas y considera la lectura como un

proceso indivisible, donde el sentido se construye a través de la interacción autor y lector a través de la lectura del texto y los conocimientos previos del lector son fundamentales en ello.

La tercera concepción, es la lectura como proceso transaccional, que como su nombre lo indica, supone un proceso de transacción entre el lector y el texto, se transforman mutuamente “...el texto contiene el significado “en potencia”, pero éste se “actualiza” por medio del lector en el proceso de transacción que supone la lectura.” (p. 17). No es una concepción opuesta a la interactiva, lo que hace es plantear una relación más dinámica entre el lector y el texto, donde este último es reconstruido durante la lectura y podrá tener interpretaciones variables.

Otro abordaje frente a las concepciones sobre la lectura, son las descritas por Sánchez (2014), que las agrupa en cuatro:

La primera, concibe la lectura como un proceso de codificación donde se debían “...conocer las reglas del sistema alfabético escrito...establecer la relación entre fonemas y grafemas.” (p.12), en oposición a un proceso de construcción de sentido, basadas en las teorías interactivas donde la “...lectura es un *diálogo* entre lo que dice el autor en el texto y lo que el lector construye en su mente.” (p.12), en esta posición, los conocimientos previos interfieren en la construcción de significados sobre el texto y la definición por parte del docente y del estudiante de propósitos concretos con respecto a la lectura, lo que guía el proceso de comprensión.

La segunda, establece la dicotomía entre la lectura como producto y como proceso, es decir, un texto para responder preguntas que intentan dar cuenta de su comprensión o la lectura como la



construcción y reconstrucción de significados sobre un texto a través de estrategias de comprensión lectora, como anticipación, predicción y regresión (Guzmán, citada por Sánchez, 2014) o sus equivalentes estrategias para antes de leer, durante la lectura y después de la lectura, propuestas por Solé (citada por Sánchez, 2014).

La tercera, presenta la oposición entre “Todos los textos se leen igual vs. Lectura eferente y lectura estética” (p.16), donde se resalta que los textos requieren estrategias de lectura diversas que respondan a las características que poseen y que, aparecen lecturas eferentes o denotativas que se utilizan con textos donde se deben aprender conocimientos nuevos y las lecturas estéticas o connotativas, para aquellos generan reacciones emocionales (Rosenblatt, citada por Sánchez, 2014).

La cuarta concepción, hace referencia a la lectura como proceso de la clase de lenguaje en oposición a la lectura como proceso que se usa en las diferentes áreas de conocimiento. Desde esta posición se debe tener claridad que tanto en castellano como en todas las demás áreas, los textos son fundamentales en el proceso de interacción, de comunicación y de construcción de saberes, a través del abordaje de diferentes tipos de texto.

Continuando ahora con la escritura, Pimiento y Arbeláez (2011), realizan una síntesis de las concepciones expresados por Álvarez (citando a Pontecorvo, 1997) que dan cuenta de la manera cómo ésta se define dentro de la escuela. La escritura como proceso social, dentro de una concepción cultural y con una intención comunicativa, es decir, se escribe para que alguien lea y la escritura como proceso mental, que aporta notablemente al desarrollo del pensamiento y la

construcción de esquemas mentales. Lo que se relaciona con la visión interactiva de la lectura, una relación estrecha entre pensamiento y lenguaje, así lo planteó Vygotski (1982), como función cognitiva y función social.

También respecto a la escritura, Scardamalia y Bereiter (1992), plantean dos modelos para los procesos de composición escrita. El modelo de decir el conocimiento, donde el autor de un texto parte de un tópico sobre el cual escribir y de allí empieza a derivar una serie de acciones para estructurar el documento, se pasa luego a identificar conceptos claves, que permiten activar conocimientos previos, evalúa su pertinencia y así inicia la escritura con un primer borrador del texto que se va transformando teniendo como insumo el conocimiento discursivo y el conceptual. Y el modelo de transformar el conocimiento, donde la tarea de escritura se equipara a la de solución de problemas y contiene el modelo anterior.

A su vez, Castaño (2014), ha condensado en cuatro, las concepciones sobre la escritura en el ámbito escolar:

La primera aborda la escritura como proceso exclusivo del área de lenguaje y la escritura como un asunto de todas las áreas. Concepción que tiene relación con la última desarrollada por Sánchez (2014), respecto a la lectura. Es decir, esta es una posición que reconoce el proceso de escritura como un proceso social, que permite la producción de conocimiento en cualquier área.

La segunda establece, la oposición entre escribir como una manera de expresar lo que se sabe y escribir como una manera de construir conocimiento, esto significa que, la escritura no se

trata sólo de un proceso de registro de la información sino como lo señala Castaño (2014) como la comprensión de la “...diada *escribir-aprender...*” (p. 14), es decir, la escritura como la posibilidad de creación, de configuración y reconfiguración del conocimiento.

La tercera, la transformación de la escritura de una sola vez, como producto y la escritura como un proceso. No se trata de realizar una escritura única de un texto o que quienes tienen la competencia para escribir sólo tendrán que escribir una vez, sino de la escritura como un proceso de planeación, revisión y reescritura, momentos que se convierten en estrategias para la adecuada producción de textos.

La cuarta concepción contrapone la escritura como producción de textos gramaticalmente correctos y la escritura como la construcción de textos en situaciones comunicativas concretas, lo que significa que la escritura trasciende el uso de las reglas gramaticales o procesos de codificación adecuados, hacia la construcción de textos desde su función social, con objetivos claros en una situación comunicativa real, considerado quién es el posible lector y cómo se espera influir en él.

Desde otra perspectiva, Solé y Teberosky (2004) describen algunas concepciones sobre la lectura y la escritura, y sus implicaciones en la enseñanza del lenguaje escrito. Estas son, la conductista, la cognitiva y la constructivista.

### ***2.2.1.1. Concepción conductista.***

Desde la concepción conductista (Solé y Teberosky, 2004), el aprendizaje de la lectura y la escritura, se basa en el desarrollo de procesos perceptivos y motrices, “la escritura...es la habilidad de codificar sonidos en letras...y de decodificar letras en sonidos (al leer), como una técnica de poner en correspondencia las unidades gráficas con las unidades sonoras.” (p. 463).

Para este propósito de aprendizaje, los docentes desarrollan prácticas de enseñanza en donde se secuencian los contenidos, que va desde lo micro a lo macro, con el ingreso primero de las letras, luego las palabras, luego la frase, el párrafo, para finalizar en el texto completo y cada uno de estos momentos, van de lo más sencillo hacia lo más complejo, “...desde el supuesto de que lo aislable y molecular es más simple que lo complejo y global.” (p. 463).

### ***2.2.1.2. Concepción cognitiva.***

Aunque la perspectiva cognitiva se aleja de la tradición conductista, conserva la mirada secuencial y lineal en el aprendizaje de la lectura y la escritura. Sin embargo, presta atención a los procesos mentales que subyacen a éstos, por ejemplo, el análisis de los fonemas y el reconocimiento de las palabras, es decir, la asociación entre los sonidos y la grafía y la posibilidad de atribución de significado a dichas grafías, cuando componen las palabras (Solé y Teberosky, 2004).

Además, los cognitivistas, se ocupan del estudio de los novatos y expertos en el uso del lenguaje. En este sentido los docentes deberán interesarse por el desarrollo de estrategias de enseñanza a partir de las cuales se garantice que el niño o la niña que inicia su educación formal, llegue a ser experto en el manejo de la escritura y la lectura, tanto en los procesos de codificación y decodificación como en la comprensión y la producción de textos.

Es un proceso de tres fases, primero, la logográfica, donde el estudiante logra un reconocimiento de las palabras, independiente de su grafía específica, segundo, la fase alfabética, establece la conexión entre el sonido y la grafía y con ellas se guía para el proceso de lectura y de escritura. Luego, la tercera fase, la ortográfica, es decir, la adquisición final de la lectura y la escritura, en la cual hace inferencias sobre las palabras, sobre su sonidos y establece conexiones entre unas y otras para la construcción de textos.

### ***2.2.1.3. Concepción constructivista.***

En esta perspectiva, se consideran tanto los procesos cognitivos como los sociales, involucrados en el aprendizaje del lenguaje escrito (Solé y Teberosky, 2004). Es decir, no hay un aprendizaje secuencial, lineal que establezca procesos previos a la adquisición convencional de la escritura y la lectura, además, no son procesos aislados sino interdependientes y que se desarrollan en conjunto, siendo procesos culturales y sociales.

Existen algunas diferencias entre el constructivismo piagetiano (psicogenético) y el constructivismo vygotskiano (socioconstructivismo), sin embargo, como lo señalan Solé y

Teberosky (2004), coinciden en considerar que la escritura y la lectura son procesos sociales que se construyen en la interacción entre el sujeto y los textos, donde el docente debe crear estrategias de enseñanza que posibiliten el actuar del estudiante, como agente activo de aprendizaje, como movilizador, constructor de saberes y con la posibilidad de transformarlos, a partir de su ingreso a la cultura escrita.

Con esto se concluye el abordaje de las concepciones y lo que compete al lenguaje escrito, su enseñanza y sus concepciones, a continuación se desarrolla el apartado correspondiente al concepto de innovación y en particular la manera como éste se concibe desde las prácticas educativas.

### **2.3. Innovación**

Para el abordaje del concepto de innovación en el campo educativo, se ha considerado pertinente en primer lugar, desarrollar un acercamiento al término innovación, desde diferentes posiciones de autores al respecto, para continuar con el concepto de práctica educativa innovadora y en particular lo que concierne a la enseñanza del lenguaje escrito.

En la actualidad el concepto de innovación se ha hecho frecuente en los discursos de diferentes campos del conocimiento, sin embargo, es un concepto complejo, con una definición poco precisa y con diversas formas de ser comprendido. En este sentido, Blanco y Messina (2000) reconocen que “Un primer problema detectado tiene que ver con el concepto mismo de

innovación y con la falta de un marco teórico suficientemente desarrollado y compartido que permita identificar qué es o no innovador...” (p.43).

El uso del término casi de manera indistinta para todo aquello que es percibido como novedoso, hace que sea complejo establecer definiciones que se ajusten de manera apropiada a ciertos campos disciplinarios, las variadas interpretaciones, incluyendo su asociación más común al uso de Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC), hace que la sistematización de las experiencias innovadoras, presenten igualmente dificultades. De acuerdo con Parra et al (citado por Barrantes, 2001) “La generalidad en el uso del término Innovación no ha permitido establecer un criterio de clasificación de experiencias ni de valoración de su impacto social, ni de sistematización de procesos posibles de replicar.” (p. 5).

Algunos autores han reflexionado sobre el concepto de innovación, desde el análisis de su etimología, con la intención de abordarlo posteriormente desde el campo de la educación, Rimari (s.f.) y Rivas (2000), describen que la palabra innovación proviene del latín *innovatio*, que en español su análogo se encuentra en el concepto de *nuevo* y con su prefijo *in*, significa entonces, el ingreso de algo nuevo a un estado o una realidad ya existente. Esto quiere decir, no se trata necesariamente de un proceso de descubrimiento o de creación de algo completamente nuevo, sino también relacionado con la modificación o transformación de un estado actual de las cosas.

En este sentido, Barraza (2005) indica que “Lo nuevo, en un sentido estricto, es asociado a lo que nunca antes había sido inventado...las innovaciones serían en realidad escasas o raras, ya que no es común que surja algo nuevo en el sentido antes mencionado.” (p. 21), por lo cual, no

es pertinente considerar lo nuevo como única categoría para definir las innovaciones, al menos no, en cuanto a asumirlo como algo aún inexistente y que surge a modo de invención.

Así, lo nuevo ha ido asumiendo diferentes connotaciones, una de ellas es considerar que se trata del uso de lo ya conocido o ya aplicado, a situaciones en las cuales no había sido utilizado convencionalmente o a través de diversas combinaciones. Añade Barraza (2005) que, al asumir lo nuevo como algo que produce mejoría, se traslada este concepto también a la presencia de un cambio. Según lo cual, el concepto de innovación implica los términos de nuevo, mejor y cambio.

Ortega et al. (2007) con respecto al cambio como una de las características de la innovación, indican que "...se puede referir a una idea, un material, una práctica, un contenido, alguna metodología, un patrón cultural, una relación entre las personas o instancias que participan en el hecho educativo..." (p. 150), que tienen el potencial de generar mejorías con respecto al estado de cosas actual.

Ahora bien, trasladando la discusión al asunto de la innovación educativa, en particular lo que concierne a las prácticas innovadoras, el uso de las TIC y de estrategias no tradicionales en el contexto escolar, ha generado un interés mayor en identificar procesos de innovación educativa, que se van difundiendo y consolidando en procesos de investigación y sistematización de experiencias que den cuenta de este tipo de prácticas, sin considerar que el uso de lo no tradicional o de las TIC sean el factor desencadenante o la causa del desarrollo de prácticas innovadoras. Al respecto, Poggi (2011), expresa que a pesar de los estudios sobre la innovación



en las prácticas educativas, su conceptualización y sistematización, se está lejos de llegar a acuerdos, confirmando lo que se ha abordado frente a la complejidad del término.

Vogliotti y Macchiarola (2003) por su parte, expresan que las prácticas innovadoras implican cambio, incorporación de algo nuevo, pero más que esto, tienen que ver con una transformación en las representaciones mentales individuales y colectivas y en las prácticas. Es decir, en primera instancia, la resignificación de los marcos referenciales desde los cuales el docente representa las innovaciones o lo que es lo mismo, sus teorías implícitas, sus concepciones al respecto, con sus implicaciones epistemológicas, ontológicas y conceptuales y segundo, lo que se refiere a las manifestaciones conductuales, curriculares, metodológicas, evaluativas, que se evidencian en las prácticas de aula.

En esta vía, Escudero (citado por Rimari, s.f.), señala que la innovación educativa es “...una batalla a la realidad tal cual es” (p.3), lo que significa que, se une al concepto de cambio, pero además, profundiza diciendo que es un proceso que involucra la disposición para reflexionar, indagar, criticar, es decir, una resignificación desde las concepciones de los docentes sobre la enseñanza y el aprendizaje. Además, se trata de pensar ambos procesos, en torno a su uso para la solución de problemas cotidianos, considerando el trabajo desde la creatividad, para construir sociedad y ciudadanos que utilicen su saber en pro del desarrollo social (Castañeda, Parra y Camargo citados por Barrantes, 2001).

Estos planteamientos llevan a pensar sobre la importancia que tiene el proceso de desequilibrio y los cuestionamientos que los docentes se hacen sobre sus propias prácticas, para

generar un salto desde la cultura tradicional en la enseñanza, donde se pierde de vista la contextualización del conocimiento en la vida cotidiana hacia una cultura de la innovación, que se ajuste a las necesidades reales de los estudiantes frente al conocimiento, desarrollar competencias para su uso y orientarles su empoderamiento para que reconozcan que con sus saberes tienen la posibilidad de transformar sus entorno inmediato, construir bienestar personal y colectivo.

En este campo de las prácticas educativas innovadoras, se consideran pertinentes una serie de posiciones de autores que identifican y describen las características propias de estas prácticas en el contexto escolar, donde se pueden encontrar posiciones similares e incluso complementarias.

Blanco y Messina (2000), señalan algunas características fundamentales para considerar una práctica innovadora, primero, la innovación debe ser transformación y no sólo un proceso de ajuste, segundo, la innovación implica algo nuevo, pero no únicamente en términos de invención como se había descrito con anterioridad, tercero, debe ser intencional, como resultado de un proceso de planificación para la solución de un problema, cuarto, para que se lleve a cabo una innovación, ésta deberá ser aceptada y apropiada por quienes la lideran, quinto, las innovaciones implican un cambio en las teorías implícitas y por tanto en las prácticas y sexto, es un proceso de transformación constante e inacabado, que se modifica con base en la reflexión desde la práctica.

De otro lado, Carbonell (2002), incluye un concepto interesante y es la sinonimia que para él existe entre innovación educativa y renovación educativa –un concepto que puede dar mayor claridad a lo que puede significar la innovación educativa- definiéndolos de la siguiente manera:

...un conjunto de ideas, procesos, estrategias, más o menos sistematizados, mediante las cuales se trata de introducir y provocar cambios en las prácticas educativas vigentes.

La innovación no es una actividad puntual sino un proceso, un largo viaje o trayecto que se detiene a contemplar la vida en las aulas, la organización de los centros, la dinámica de la comunidad educativa y la cultura profesional del profesorado. Su propósito, como decíamos, es alterar la realidad vigente, modificando concepciones y actitudes, alterando métodos e intervenciones y mejorando o transformando, según los casos, los procesos de enseñanza y aprendizaje. La innovación, por tanto, va asociada al cambio y tiene un componente –explícito u oculto- ideológico, cognitivo, ético y afectivo. Porque la innovación apela a la subjetividad del sujeto y al desarrollo de su individualidad, así como a las relaciones teoría – práctica inherentes al acto educativo. (p.11)

Con todo lo anterior, se puede establecer que las innovaciones educativas involucran una transformación en la cultura, dado que un cambio en las concepciones o teorías implícitas, influye necesariamente en las actuaciones del sujeto y en las formas de relacionarse, por tanto, se trata de una mirada diferente a la realidad, una reconstrucción de los conocimientos previamente establecidos y teniendo en cuenta, que la construcción de conocimiento es un proceso de doble vía entre lo interpsicológico y lo intrapsicológico (Vygotski, 1982), necesariamente es un

proceso de deconstrucción y construcción de subjetividades y objetividades, en torno a un campo del conocimiento.

Además, Carbonell (2002), describe algunas características de la innovación educativa, en lo que él llama “Las premisas o requisitos para que se produzca innovación y se pueda garantizar su aplicación en condiciones adecuadas.” (p. 19). Estas son:

- Mantener el equilibrio entre el desarrollo de la escuela y la autonomía personal y profesional del profesorado.
- El cambio depende de lo que los docentes hacen y dicen.
- Las innovaciones deben ser asesoradas, investigadas, reflexionadas y evaluadas.
- La crítica constructiva y transformadora debe guiar las innovaciones.
- El conflicto, la incertidumbre y el riesgo son fuentes de innovación.
- Las innovaciones son un proceso y por tanto, sus resultados se evidencian a mediano y largo plazo.
- La cooperación es importante, en la medida en que permite la construcción desde objetivos y decisiones compartidas.
- Las innovaciones se construyen con base en la relación de la teoría y la práctica.

Ahora bien, para el desarrollo de la innovación educativa, se deberá considerar la formación del profesorado, es este equipo, quienes pueden lograr las transformaciones necesarias en el aula, a través de la transformación de sus prácticas.

En este sentido, los docentes deberán estar en disposición de reconocer, reflexionar, criticar, adaptar y actualizar su práctica, a partir de los retos que esta misma le comporta en el aula de clase, con base en los conflictos que se generan cuando no logra encontrar o hacer evidentes los resultados esperados, cuando se enfrenta a desmotivaciones escolares y a demandas que los mismos estudiantes realizan en la actividad escolar cotidiana. Por lo que, deberá estar en disposición de usar y crear herramientas variadas para sus prácticas, trabajar en colaboración con otros docentes y asumirse como un orientador del estudiante en la construcción del conocimiento.

Esta movilización personal del docente hacia la búsqueda de soluciones a lo que le plantea su contexto escolar inmediato, significa una reconstrucción de sus concepciones sobre la enseñanza, que deberá derivar en una serie de creaciones y de estrategias que apuntan a procesos de innovación educativa.

Finalmente, en cuanto a las prácticas innovadoras en la enseñanza del lenguaje escrito, se debe señalar que, un elemento fundamental es el proceso a través del cual el docente, identifica los conflictos y los retos que representa su práctica y se plantea problemas para solucionarlos en pro de orientar al estudiante hacia su ingreso exitoso a la cultura escrita. Con lo cual, deberá plantear una serie de interrogantes que resuelve a través de la búsqueda de la transformación en su quehacer, a través de nuevas ideas, procesos y estrategias de enseñanza y aprendizaje para que sus estudiantes hagan un uso competente del lenguaje escrito.

Las prácticas innovadoras, deberán apuntar a la articulación adecuada entre la importancia del lenguaje escrito para el aprendizaje, para el desarrollo del pensamiento, la comunicación y la interacción social, de manera que los estudiantes descubran que la lectura y la escritura son competencias que les permiten construir bienestar personal y social dentro de su realidad cotidiana.

En este sentido y para sintetizar lo que se refiere a las prácticas innovadoras en la enseñanza del lenguaje escrito, se retoma el concepto de prácticas destacadas (Pérez, Zuluaga, Barrios, Bermúdez, Bernal y Blandón, 2010), donde los cuatro rasgos de las mismas, involucran algunos elementos que se han descrito con relación a la innovación y a las concepciones sobre lectura y escritura en apartados anteriores.

Primero, el lenguaje comprendido como medio y fin, con el cual se puede desarrollar conocimiento en diferentes áreas escolares e impactar a nivel académico y social, es decir las prácticas de enseñanza del lenguaje escrito logran ser contextualizadas y basadas en necesidades reales de los estudiantes. Segundo, el manejo de diferentes tipos de textos en el aula, con especial interés por la construcción de saberes sobre los mismos y alrededor del lenguaje, en palabras de Pérez et al (2010) “...remite directamente a un trabajo sobre el componente metalingüístico.” (p. 66).

Tercero, la claridad del docente frente a “...perspectiva, así como los instrumentos de seguimiento y evaluación de los aprendizajes.” (p. 66), es decir, las prácticas de enseñanza del lenguaje escrito tienen una articulación coherente y consistente entre el enfoque desde el cual se

aborda el lenguaje, las estrategias de enseñanza y las estrategias de evaluación. Y cuarto, que se ha señalado en varias oportunidades, es la posibilidad que se plantea el mismo docente de reflexionar su práctica para transformarla, a partir de un proceso de autoevaluación, que se logra a partir de la toma de distancia frente a lo que se hace en el aula, para observarlo, reflexionarlo, sistematizarlo y analizarlo en la búsqueda de optimizar los procesos que allí se generan.

Como síntesis puede derivarse que, las prácticas innovadoras en la enseñanza del lenguaje escrito, surgen fundamentalmente de la movilización docente, de la manera como se reflexionan las prácticas, a partir del desequilibrio cognitivo que surge en la interacción entre el docente y el estudiante y los resultados que se encuentran en la enseñanza y en el aprendizaje, es decir, en el estado actual de sus prácticas en el aula, lo que le implica salir de la zona de confort, lo cual seguramente indica un cambio en sus concepciones.

### **3. Marco metodológico**

A continuación se desarrolla la descripción de los aspectos metodológicos de la investigación, que llevaron a la recolección de los datos pertinentes y necesarios para dar respuesta al problema inicialmente planteado y cumplir con los objetivos propuestos.

#### **3.1. Tipo de estudio**

La presente investigación es descriptiva de corte interpretativo, ya que se basa en el estudio del quehacer cotidiano de docentes de lenguaje escrito. A este nivel la investigación busca dar

respuesta básicamente a “*cómo son las cosas...se intenta obtener conocimiento sobre algo...*” (Pardo y San Martín, 1994, p. 22). En este tipo de investigaciones se describen sistemáticamente las características de una realidad o fenómeno particular.

En estos términos, lo que aquí interesa es la comprensión de las teorías implícitas (concepciones) de los docentes considerados innovadores respecto a la enseñanza del lenguaje escrito, se trata de describir e interpretar la información partiendo de una serie de recolección de datos (Lerma, 2009). Datos que surgen de las prácticas que desarrollan los docentes en el aula y sus discursos. Se parte entonces del supuesto que dichas teorías se pueden evidenciar en los argumentos de los docentes sobre la enseñanza (discursos) y el quehacer del mismo en el aula (prácticas).

Además, como se considera que las teorías implícitas se construyen a lo largo de la vida, se recurre al análisis documental de la historia de vida, en torno a la manera como su experiencia personal les ha permitido convertirse en los docentes que son actualmente.

### **3.2. Unidad de análisis**

La unidad de análisis son las concepciones sobre la enseñanza del lenguaje escrito de docentes con prácticas innovadores en el aula. Entendidas desde el enfoque de las teorías implícitas, es decir, hacen referencia a las representaciones mentales que construye un individuo sobre un conocimiento particular (Rodrigo, Rodríguez y Marrero, 1993), que se pueden inferir a través de sus discursos y sus prácticas en el aula.



De esta manera, las concepciones sobre la enseñanza del lenguaje escrito son el conjunto de ideas, representaciones y conceptos alrededor de cómo enseñarlo, cómo abordarlo en el aula, qué enseñar, con qué propósito, cómo hacer seguimiento y cómo evaluar. Es decir, las formas de entender y explicar el lenguaje y su enseñanza.

Estas concepciones se interpretaron a través de las siguientes categorías de análisis (ver tabla 1), que se han tomado de las establecidas en la investigación de Duque, Ramírez y Arbeláez (2014), de donde se han utilizado y ajustado los instrumentos de recolección de información, como se describirá más adelante.

Tabla 1. Categorías de análisis

<b>Categoría</b>	<b>Definición</b>
Conceptualización	Se refiere a la manera cómo el docente entiende el lenguaje escrito, es decir, qué significa la lectura y la escritura.
Enseñanza	Esta categoría busca conocer qué entienden los docentes alrededor de la enseñanza del lenguaje escrito, es decir, de las propuestas y prácticas que desarrollan en el aula de clase, con la intención de que los niños y niñas aprendan a leer y a escribir. Se indaga entonces, sobre cómo se trabaja la lectura y la escritura en el aula, las razones por las cuales considera importante el aprendizaje del lenguaje escrito y qué materiales utiliza en la enseñanza.
Aprendizaje	Hace referencia a cómo los docentes conciben el proceso de aprendizaje de los niños y las niñas.
Evaluación	Esta categoría se refiere a las propuestas, estrategias y herramientas que utilizan los docentes para valorar la evolución de los estudiantes con respecto a su aprendizaje, es decir, cómo se puede hacer evidente el avance en los propósitos de la enseñanza y del aprendizaje de los niños y las niñas en cuanto al lenguaje escrito.

### 3.3. Unidad de trabajo

La unidad de trabajo en esta investigación son cinco docentes que han sido consideradas como innovadoras en sus prácticas en el aula. Estas docentes fueron elegidas a partir de una serie de criterios específicos (ver tabla 2) que fueron valorados por expertos para determinar quiénes cumplían con desarrollar prácticas innovadoras y las sugerencias, que ellos mismos realizaban sobre los posibles participantes.

Tabla 2. Características y criterios de selección docentes

<p><b>Características de los docentes con prácticas innovadoras en la enseñanza del lenguaje escrito</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Implementación de nuevos métodos, estrategias, herramientas y contenidos con el objetivo de potenciar la creatividad de los estudiantes.</li> <li>2. Desarrollo de procesos de sistematización, investigación y socialización de las prácticas, es decir, que las prácticas del docente se desarrollen con base en principios investigativos.</li> <li>3. El aprendizaje continuo y el liderazgo expresados en el desarrollo de actualizaciones a nivel profesional y en el desarrollo de proyectos educativos en su institución encaminados a potenciar el aprendizaje del lenguaje escrito.</li> <li>4. La inserción de elementos novedosos en la práctica (estrategias, herramientas, contenidos, actividades) que contribuyan de manera diferente, confiable y válida para solucionar problemas como la construcción de textos con fines comunicativos diversos, potenciar las habilidades sociales a través del uso del lenguaje, construir conocimiento en diferentes áreas académicas a través de la comprensión de textos y la producción de los mismos.</li> </ol>
<p><b>Criterios de selección de los docentes con prácticas innovadoras en el lenguaje escrito</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Docente que lleva a sus estudiantes a construir productos pertinentes a su contexto cotidiano y a resolver problemas en el mismo. Por ejemplo, a utilizar diversos textos con diversos propósitos en diferentes contextos.</li> <li>2. Docente que sea reconocido por la comunidad educativa (otros docentes, directivos, padres de familia o acudientes, estudiantes, egresados) por el desarrollo de prácticas innovadoras o porque haya presentado o esté desarrollando experiencias significativas en lenguaje escrito.</li> <li>3. Docente que haya cursado algún programa académico para su actualización profesional en los últimos diez años, en educación, pedagogía o lenguaje y que refiera haber realizado algún tipo de modificación como producto de este estudio.</li> <li>4. Docente que en su práctica haya desarrollado procesos de investigación con base en sus prácticas pedagógicas.</li> </ol>

5. Docente que tenga capacidad de liderazgo (trabajo en equipo y actitud propositiva): lidere procesos investigativos y/o reflexivos dentro de la institución escolar, proyectos de aula y sea reconocido por sus compañeros como un líder.
6. Docente que utilice estrategias de enseñanza basado en problemas, secuencias didácticas o proyectos de aula en el área de lenguaje. Proyectos que sean transversales y logren la integración de diferentes tipos de conocimientos.

Las docentes trabajan en instituciones educativas de carácter público y en grados preescolar y básica primaria. La tabla 3, muestra la descripción de la unidad de trabajo, es decir, las participantes de la investigación.

Tabla 3. Descripción unidad de trabajo

Sujeto	Nivel de formación	Cursos de formación	Rango de edad	Grado	Sector
1	Maestría en Pedagogía y desarrollo humano	Ponencias y coloquios red de lenguaje	20 – 30 años	Preescolar	Público
2	Maestría en educación	Diplomados en pedagogía por proyectos y competencias primera infancia. Ponencias y coloquios red de lenguaje	41 – 50 años	Preescolar	Público
3	Maestría en Pedagogía y desarrollo humano	Ponencias y coloquios red de lenguaje	51 – 60 años	Preescolar	Público
4	Maestría en educación	Diplomado pedagogía por proyectos. Ponencias y coloquios red de lenguaje	51 – 60 años	3° a 5° de básica primaria	Público
5	Especialización en enseñanza de la literatura infantil y juvenil. Maestría en pedagogía y desarrollo humano (en curso).	Diplomado pedagogía por proyectos. Diplomado en enseñanza del lenguaje escrito. Seminarios.	3 – 40 años	2° de básica primaria	Público

### **3.4. Instrumentos de recolección de información**

En este apartado se realiza la descripción de los instrumentos utilizados para la recolección de la información y su propósito en la misma. Durante la investigación se hizo uso de la entrevista, la observación no participante y la historia de vida.

#### **3.4.1. Entrevista.**

La entrevista es un instrumento de recolección de información, que tiene como propósito mediante el autorreporte, en conversación entre un entrevistador y un entrevistado, lograr información sobre aspectos específicos que puedan interesar a la investigación, es una conversación formal con un objetivo particular (Vargas, 2012).

En este caso se ha utilizado un formato de entrevista estructurada abierta, es decir, un instrumento donde todas las preguntas están elaboradas con anticipación, sin embargo, de ser necesario para clarificar inquietudes con relación a las respuestas del participante, se podían realizar otras preguntas que facilitaran la comprensión de la información suministrada.

El instrumento fue tomado de la investigación de Duque, Ramírez y Arbeláez (2014), consta de una presentación que da claridad al participante sobre el objetivo de la misma, las instrucciones para su aplicación, datos de identificación y un cuestionario de 18 preguntas alrededor de las concepciones sobre lectura, escritura, enseñanza y aprendizaje del lenguaje

escrito y evaluación de dichos procesos, al finalizar, cada participante firma el formato de entrevista como constancia de realización de la misma (ver anexo A).

Además, la entrevista se encuentra diseñada para abordar información en torno a las cuatro categorías que corresponden a la unidad de análisis, como se encuentra descrito en la siguiente tabla (ver tabla 4).

Tabla 4. Categorías de análisis en la entrevista

<b>Categoría</b>	<b>Preguntas</b>
Conceptualización	1. ¿Para usted, qué es escribir? 2. ¿Para usted, qué es leer? 9. ¿Considera usted que hay una edad adecuada para aprender a leer? 10. Considera usted que hay una edad adecuada para aprender a escribir? De ser así cuál sería? Justifique su respuesta.
Enseñanza	7. A. Si usted es docente de un grado diferente a primero de primaria, describa la manera cómo trabaja la lectura con sus estudiantes. 7. B. Si usted es docente de primero de primaria, describa la manera cómo enseña a leer a sus estudiantes. 8. A. Si usted es docente de un grado diferente a primero de primaria, describa la manera cómo trabaja la escritura con sus estudiantes. 8. B. Si usted es docente de primero de primaria, describa la manera cómo enseña a escribir a sus estudiantes. 11. Enumere tres razones por las que considera que es importante enseñar a leer a los niños y las niñas. 12. Enumere tres razones por las que considera que es importante enseñar a escribir a los niños y las niñas. 13. ¿Cuáles son los textos y materiales que utiliza usted más frecuentemente para que los niños y las niñas aprendan a leer? ¿De qué manera los utiliza? 14. ¿Cuáles son los textos y materiales que utiliza usted más frecuentemente para que los niños y las niñas aprendan a escribir? ¿De qué manera los utiliza?
Aprendizaje	3. ¿Cómo cree usted que aprenden los niños y las niñas a leer? 4. ¿Cómo cree usted que aprenden los niños y las niñas a escribir?

	<p>5. ¿Qué tipo de actividades debe realizar un niño o una niña para aprender a leer?</p> <p>6. ¿Qué tipo de actividades debe realizar un niño o una niña para aprender a escribir?</p>
Evaluación	<p>15. ¿Cómo cree usted que se puede evidenciar el avance de los niños y de las niñas en la lectura?</p> <p>16. ¿Cómo cree usted que se puede evidenciar el avance de los niños y de las niñas en la escritura?</p> <p>17. ¿Con qué periodicidad considera usted se debe evaluar el aprendizaje de la lectura?</p> <p>18. ¿Con qué periodicidad considera usted se debe evaluar el aprendizaje de la escritura?</p>

### 3.4.2. Observación no participante.

La observación permite tener acceso directo al objeto de investigación con la intención de identificar sus características (Lerma, 2009). En este caso, se han observado los comportamientos e interacciones de las docentes con sus estudiantes en clase de lenguaje escrito, esto permite ver en el campo diferentes características del proceso de enseñanza y aprendizaje que puedan dar cuenta de las concepciones de las docentes sobre la enseñanza del lenguaje escrito.

En este caso, el tipo de observación utilizada fue la no participante, donde el observador se encuentra presente en la situación observada sin embargo, no interviene en ella. Para el registro de la información se utilizó la filmación con el uso de una cámara filmadora.

Se realizaron tres filmaciones a cada uno de los participantes de la investigación, que correspondían a clases de lenguaje escrito. Con estos videos se realizó un registro en una guía de

observación (ver anexo B), que fue tomada y ajustada de la investigación de Duque, Ramírez y Arbeláez (2014). Con esta guía, se podían seleccionar los aspectos específicos de interés para la investigación y la presencia o ausencia de ciertos elementos, para tenerlos en cuenta en el análisis de la información.

La observación en particular permite dar cuenta de elementos propios de la enseñanza, en tres momentos, primero, apertura de la clase, es decir la contextualización de los aprendizajes, presentación de objetivos, indagación de conocimientos previos y en general actividades en el inicio de la clase. Segundo, desarrollo de la clase, donde se observan las actividades propuestas por el docente y las realizadas por los estudiantes, materiales utilizados y orientación general del docente durante la clase y tercero, en el cierre de la clase, se identifica cómo el docente finaliza la sesión y cómo evalúa la misma y si es el caso a sus estudiantes.

### **3.4.3. Historia de vida.**

Dentro de las estrategias de recogida de datos y análisis de la información, se encuentra el análisis documental, a éste pertenece la historia de vida, como documento que permite dar cuenta de información que no puede ser indagada a través de la entrevista, ni de la observación directa. Es un documento personal que se refiere a un "...relato en primera persona producido por un individuo que describe sus propias experiencias y creencias." (Bisquerra, 2009, p.350).

Es un instrumento que permite que los docentes construyan un relato autobiográfico, con una serie de orientaciones que permitan dar cuenta de información relevante con relación a sus concepciones en la enseñanza del lenguaje escrito (ver anexo C).

### **3.5. Procedimiento**

La investigación se ha desarrollado en cuatro fases que se describen a continuación, primera, selección de los participantes, segunda, recolección de los datos, tercera, categorización y cuarta, interpretación de la información.

#### **3.5.1. Fase 1. Selección de los participantes.**

Dado que la investigación considera las concepciones sobre la enseñanza del lenguaje escrito de docentes con prácticas innovadoras en el aula, se debió hacer un proceso de selección de los participantes que cumplieren con criterios específicos para ser identificados como innovadores en su quehacer cotidiano en el aula.

Primero, con base en la indagación teórica alrededor del concepto innovación y en particular lo relacionado con la innovación educativa, se construyeron en primer lugar unas características básicas de docentes con prácticas innovadoras en la enseñanza del lenguaje escrito y segundo, una serie de criterios que pudieran caracterizar a docentes con prácticas innovadoras en el aula. En la tabla 2, descrita en la unidad de trabajo, se presentan las características generales de



docentes con prácticas innovadoras en la enseñanza del lenguaje escrito y los criterios de selección que fueron ajustados posterior a la validación de expertos.

Segundo, estos criterios fueron enviados a validación de expertos, quienes realizaron una revisión de los mismos y sugerencias de ajustes, tanto a nivel de su pertinencia como en su formulación (ver anexo D). En el mismo documento procedían a realizar las sugerencias sobre los posibles docentes que podrían participar de la investigación, que cumplieran con los criterios establecidos. Los expertos en este caso fueron los profesores: Carlos Emilio Puerta, Carlos Villalba, Clara Lucía Lanza y Luz Stella Henao.

Tercero, Con base en sus sugerencias, se cruzó la información que cada uno aportó sobre posibles participantes y se eligieron aquellos que coincidían en la mayoría de sugerencias.

### **3.5.2. Fase 2. Recolección de la información.**

Durante esta fase, se contactó a los docentes para iniciar el proceso de recolección de datos, primero, se brindó información sobre la investigación explicando sus objetivos y fases, para que los docentes consideraran su participación en la misma, la que aceptaban con la firma del consentimiento informado (ver anexo E).

Segundo, se procedió a la realización de la entrevista (ver anexo A) y el acuerdo de las diferentes fechas para la realización de las filmaciones. Tercero, se realizaron las observaciones de tres clases de lenguaje escrito (ver anexo B).

Cuarto, se solicitó el desarrollo del documento personal, es decir, la historia de vida, que sería elaborado con base en algunos criterios preestablecidos (ver anexo C).

### **3.5.3. Fase 3. Categorización de los datos.**

A partir de la recolección de la información, se realiza un proceso de categorización, para el cual se utilizaron las categorías de análisis que plantearon las investigadoras Duque, Ramírez y Arbeláez (2014), dado que las investigaciones tienen el mismo propósito de interpretación de las concepciones de los docentes y que se utilizaron dos de sus instrumentos para la recolección de la información (entrevista y observación).

La información recolectada a partir de las entrevistas, se categorizó con base en las preguntas preestablecidas para cada una de las categorías, que se pueden encontrar en la tabla 4. En el caso de la observación, la información se categorizó con base en el formato de registro o guía de observación (ver anexo B) y finalmente las historias de vida, se realizó una selección de la información relevante que se fue señalando en cada uno de los documentos personales y se utilizaron comentarios adjuntos que aportaran al proceso de interpretación de la información.

### **3.5.4. Fase 4. Interpretación de la información.**

En esta fase, se realiza la triangulación de la información en un proceso de interpretación y análisis por cada uno de los sujetos participantes, en las diferentes categorías, posteriormente un

análisis general del sujeto, para finalizar en un análisis que articule e interprete los hallazgos por el grupo de docentes que participó en la investigación.

El proceso de interpretación y análisis de la información, surge con la emergencia de las teorías implícitas o concepciones de los docentes frente a la enseñanza del lenguaje escrito. Con el interés de construir una síntesis que se relaciona con el referente teórico que fundamenta el presente estudio.

#### **4. Resultados e interpretación de la información**

Para la presentación de los resultados y su interpretación, se han tenido en cuenta los datos recolectados con cada uno de los instrumentos (entrevista, observación no participante e historia de vida), que se han articulado para lograr evidenciar las concepciones de los docentes (teorías implícitas) con respecto a la enseñanza del lenguaje escrito.

Se presentan en primer lugar, los resultados e interpretación por cada uno de los docentes, en las cuatro categorías (conceptualización, enseñanza, aprendizaje y evaluación), segundo, una síntesis que permita dar cuenta de la concepción del docente, en tercer lugar, se procedió a realizar una interpretación general del grupo docentes.

Para facilitar la lectura de los resultados se han utilizado las siguientes convenciones: P (pregunta), OB (observación) y HV (historia de vida).

## 4.1. Sujeto 1

Docente de preescolar en sector público, con maestría en pedagogía y desarrollo humano.

### 4.1.1. Conceptualización.

En esta categoría se pretende identificar el significado que para el docente tiene la lectura y la escritura, es decir, lo que entiende por lenguaje escrito. Con respecto a la lectura, señala que leer es *“Tener sentido en un contexto, en las prácticas se deben leer contextos reales....que esta lectura tenga una intencionalidad real. Puedo leer todo lo que está a mi alrededor y darle sentido a todas las experiencias de mi vida...”* (P1) y escribir es *“...una manifestación del lenguaje, es una manera de abordar lo que he leído en el ambiente...Yo aprendo a leer en la medida en que escribo y aprendo a escribir en la medida en que leo.”* (P2). Se puede inferir entonces, que leer y escribir es una cuestión de sentido vital, que parece estar en íntima relación con el contexto.

Ahora bien, en ambos casos (sentido y contexto), la lectura y la escritura aparecen como procesos interrelacionados, esto es, se lee para escribir y se escribe para leer, de tal manera que el lenguaje no es fragmentado.

Dentro de la experiencia personal y la formación académica de la docente 1, la escritura ha sido conceptualizada, dentro del término *“Producción Textual”* (HV, p. 4), ya que lo considera como *“... un componente más específico...es más abarcativo que el término escribir...”* (HV p.

4), que para fortalecerlo, ha hecho uso de las secuencias didácticas y ha involucrado tanto a estudiantes, docentes y familias.

Así, el sentido antes expresado se convierte en un propósito didáctico que parece transversalizar las propuestas de enseñanza: las secuencias didácticas.

Con respecto al momento adecuado para la enseñanza de la lectura y la escritura, señala que “...desde que los bebés empiezan a hablar, se puede decir que están empezando a leer.” (P9 y P10), una forma de afirmar nuevamente que el lenguaje escrito lo asume como una manera de interpretar el mundo que le rodea, es decir, dar sentido a las experiencias cotidianas.

Se infiere que las teorías implícitas sobre la lectura y la escritura están asociadas a procesos de construcción de sentido, intencionados y que se originan y construyen con base en situaciones reales, planteamientos que coinciden con lo que Tolchinsky (1993) y Teberosky y Tolchinsky (1995) han denominado la contextualización de los procesos de lectura y escritura. Además, se puede decir que considera que son prácticas sociales que permiten la solución de problemas, para este caso, la interpretación de la realidad y la producción de textos útiles a propósitos personales de la vida cotidiana, que se acerca a lo propuesto por Lerner (2001).

Se puede considerar que la lectura es asumida desde una concepción interactiva (Dubois, 1996), donde el estudiante como su nombre lo indica interactúa con los textos y relaciona sus conocimientos previos con lo nuevo, en razón de esto, existe una interacción docente-estudiante de diálogo constante, de preguntas y respuestas alrededor de lo que suscita un texto y de lo que

se puede producir a través de ellos. En relación a lo presentado por Sánchez (2014), la lectura puede ser comprendida como un proceso de construcción y reconstrucción de significados.

En cuanto a la escritura, se puede concluir que la docente, la considera como un proceso social, que se utiliza con una intención comunicativa, es decir, se produce texto para que haya alguien que lo lea, que lo interprete (Pontecorvo citado por Pimiento y Arbeláez, 2011). Además, tiene una concepción de la escritura que se relaciona con dos posiciones planteadas por Castaño (2014), la primera, la escritura como un proceso de creación del conocimiento, con la intención clara de desarrollar cierto producto textual y la segunda, los textos construidos cumplen una función social, se utilizan en situaciones comunicativas particulares dentro del entorno inmediato del estudiante.

#### **4.1.2. Enseñanza.**

Se pretende abordar a través de esta categoría, lo que los docentes entienden sobre la enseñanza, las prácticas que desarrollan en el aula de clase para que los niños y niñas aprendan a leer y a escribir.

En este sentido, la docente 1, considera que la enseñanza de lenguaje escrito es importante para “...darle autonomía al niño, es una manera de poder reclamar sus derechos y deberes que le permite incorporarse en la ciudadanía. Es una manera de acceder a las culturas” (P11) y “...no solo tomando de esa cultura (lectura), sino aportando a la construcción de la cultura (escritura). Visibilizar al otro.” (P12). Desde esta percepción, el lenguaje escrito se convierte en

un vehículo de transformación cultural, posiblemente por ello asume que la importancia del mismo, está en la posibilidad de facilitar en el niño y la niña la construcción del sujeto político.

Para lograr estos propósitos de enseñanza, la docente señala que en su práctica, en relación a la lectura *“Estamos leyendo textos que se deben poner en contexto, con intencionalidad y sentido. Identificar las finalidades, exponer, informar, argumentar...llevando textos expertos...”* (P7) y para la escritura *“...se trabaja la construcción de textos a partir de una silueta... aunque inicialmente... como proceso de transcripción, luego el ejercicio va permitiendo entender las intencionalidades y funciones de la silueta, por ejemplo la fecha que se pone todos los días en el tablero, ellos ya reconocen el formato y saben para qué lo están haciendo...”* (P8). Así, la enseñanza se vincula con la posibilidad de proveerle al estudiante las condiciones necesarias, en el aula de clase, para identificar las intenciones de los textos, de tal manera que cobraren sentido en el quehacer cotidiano y logren ser una herramienta de aprendizaje para la vida cotidiana de los estudiantes.

Para lograr esos propósitos de enseñanza, hace uso de diferentes tipos de materiales y estrategias, *“Prevalece el texto narrativo debido a la edad de los niños, aunque se trabajan diferentes tipos de textos, lo que permite hacer trabajos intertextuales, relacionados además con los aprendizajes que se trabajan en el aula y con los proyectos de aula...”* (P13) y *“Se respeta la escritura del niño, mientras el niño tenga clara la intencionalidad...”* (P14). Resaltando nuevamente la importancia de una enseñanza que permita dejar en evidencia las intencionalidades de los textos, lo que pretenden sus autores (como escritores) y lo que se puede

reinterpretar en ellos (como lectores). De otra parte, aparece el reconocimiento de la construcción del lenguaje escrito como punto de partida para la escritura.

Durante la observación de su práctica, la docente 1, de manera constante desarrolla actividades que tengan algún tipo de sentido para el estudiante en su contexto cotidiano, con una estructura que va desde la identificación de saberes previos, la ubicación del estudiante en el contexto de la clase, seguido del desarrollo de actividades de lectura o escritura, con preguntas y respuestas sobre el trabajo realizado (monitoreo) para terminar con la construcción de un producto que dé cuenta del aprendizaje y por tanto, de los propósitos de la enseñanza.

Esto se evidencia en actividades como, la orientación de los niños a la producción de una carta y el análisis de afiches de alerta (seguridad) para los niños y niñas (OB 1 y 3). En la primera observación, hizo uso de un texto narrativo (cuento) que desencadenó en la construcción de un texto informativo (carta) (OB1). En este caso, además, utiliza las TIC para mantener el nivel de motivación de los niños y las niñas hacia la observación de lo que ocurría con el texto.

Un ejemplo de una de las clases, fue la construcción de un afiche de seguridad para niños (OB 3). La clase inició con la docente pegando en el tablero una serie de afiches con prohibiciones para los niños o con conductas adecuadas de ellos, como referente para que los niños los observaran y así, ella les preguntó qué significaban para ellos estos textos y qué características tenían. Posteriormente, realizó una reflexión en torno a lo que para ella representaba la seguridad de los niños, dándoles ejemplos de ello y finalizó con la propuesta de



una actividad en donde cada niño debía construir un afiche de seguridad, es decir, donde diera alguna indicación para mantener a los niños a salvo de algún tipo de riesgo.

Con relación a las prácticas en la enseñanza del lenguaje escrito, se puede inferir que éstas son reflexivas, abiertas a la transformación, al ajuste permanente con relación a las exigencias que hace el contexto y los estudiantes (Scardamalia y Bereiter, 1992) con la posibilidad de crear prácticas que sean agradables al estudiante (Pérez, 2013). Así, cobra interés en su quehacer el concepto de cultura escrita (Meek, 2004), que convierte a las personas en usuarios de la lengua, con posibilidades de leer (interpretar) y escribir (transformar) el contexto cultural al que pertenece el estudiante.

La reflexión sobre su quehacer, le ha llevado a usar para sí diferentes estrategias para movilizar sus prácticas, desde educación continua hasta hacer parte de un equipo que se dedica a estudiar y reflexionar en torno al lenguaje escrito (red de lenguaje). También, obtuvo un reconocimiento en su formación como la mejor normalista superior de su promoción, lo que le ha significado un reto personal y el interés de optimizar sus estrategias en el aula de manera constante, se trata de una motivación intrínseca por la transformación de sus prácticas, como una oportunidad de dinamizar el proceso de aprendizaje de sus estudiantes. Estas son características de los docentes que desarrollan prácticas innovadoras en el aula, que de manera autónoma y reflexiva desarrollan una formación profesional hacia el desarrollo de innovaciones (Blanco y Messina, 2000 y Carbonell, 2002).

### 4.1.3. Aprendizaje.

De la misma manera cómo se ha indagado sobre el significado de la enseñanza, en este caso, se pretende dar cuenta de la manera como los docentes explican el proceso de aprendizaje. En este caso, la docente 1, comenta que *“Aprenden a leer con la interacción de diferentes tipos de textos y contextos, lenguajes icónicos, visuales y todas las manifestaciones comunicativas que hay a su alrededor.”* (P3) y frente a la escritura *“Motivándolos a plasmar o manifestar todo tipo de lenguaje...a partir de lo que ellos sienten y viven del ambiente. Lo importante es que escriban...”* (P4). Así, indica que facilitar la interacción de los estudiantes con los diferentes textos y estilos de presentación de la información (gráficos y escritura convencional) –con lo que sea que haga el niño o niña- permite la movilización del proceso de aprendizaje.

En cuanto a las actividades para el desarrollo del aprendizaje de la lectura, expresa que se debe *“Aprovechar lo que está expuesto en cualquier parte. Escuchando lo que otra persona lee...explicando el sentido y la intencionalidad de los textos que leemos, a quienes van dirigidos, para qué...”* (P5) y frente a la escritura, hace referencia a su interdependencia con la lectura y la importancia con que los niños *“...relacionen lo que escriben con las cosas que están a su alrededor...”* (P6). De nuevo, estas afirmaciones señalan cómo, los propósitos de los textos, descubrir y resignificar las intencionalidades en los mismos y tomarlos como herramientas del contexto, se convierten para la docente, en elementos fundamentales en el aprendizaje del lenguaje escrito.

Para identificar la línea base en el proceso de aprendizaje de sus estudiantes, ha retomado lo que ha aprendido en su formación profesional a través de procesos de “...reestructuración a nivel curricular y pedagógico en torno a los proyectos de aula, partimos con un diagnóstico socio-familiar y pedagógico que nos develó...las necesidades e intereses de los niños y niñas...” (HV, p. 4) y la manera cómo ser docente le ha movilizadado a la reflexión sobre la importancia de la formación del sujeto en su ser y quehacer, más allá de su saber “...ser docente lleva implícitamente una responsabilidad social inigualable, en nuestras manos está la vida de una persona, sus sueños y proyectos, increíblemente en muchas ocasiones no somos conscientes del poder que tenemos para influir positiva o negativamente en sus vidas.” (HV, p.1).

De alguna forma, esto último es una manera de considerar que su rol como docente, es vital en la construcción del aprendizaje, la motivación para el mismo y el qué y para qué se aprende. La identificación de las necesidades de aprendizaje de los estudiantes, juega un papel fundamental en determinar cuáles serán los lineamientos a seguir con la enseñanza. Para la docente, facilitar la interacción de los estudiantes con diferentes textos y en diferentes formatos, motivándoles tanto a leer como a escribir, permite optimizar su aprendizaje, para comprender el uso del lenguaje escrito en su contexto cotidiano, por tanto, un proceso de apropiación cultural, en palabras de Meek (2004), en lo que respecta a la cultura escrita.

#### **4.1.4. Evaluación.**

A través de esta categoría se indaga sobre las estrategias que utilizan los docentes para valorar la evolución de los estudiantes con respecto a su aprendizaje. En este caso particular al

docente, frente al lenguaje escrito, desarrolla actividades valorativas en tres momentos

*“Nosotros hacemos una evaluación periódica, una al inicio, una a la mitad y una al final del proceso. Así identifico...cuáles son las dificultades puntualmente.”* (P15) y *“...no lo miramos en términos de capacidad, sino de niveles. Así identifico si el estudiante ha incorporado los aprendizajes de cada nivel y cuáles son las dificultades puntualmente”* (P16). Esto da cuenta, de una mirada frente al lenguaje escrito como proceso, afirmando también que *“Uno va observando, lo que hacen cotidianamente en el aula, su comportamiento, sus avances y dificultades. No lo miramos como los logros tradicionales, donde por ejemplo para el segundo periodo, el niño debe haber aprendido la M o la N. Cuando ellos están interactuando con un buen texto inmediatamente se disparan”* (P17 y 18).

Al respecto, la docente en su discurso no logra dar claridad sobre qué es lo que se evalúa, sin embargo, durante las observaciones se evidencia que se realiza una valoración de los avances en las interpretaciones de los textos que la docente lleva al aula y de la manera como producen nuevos textos con base en la lectura de otros.

En la práctica, la docente da cuenta de un proceso de valoración permanente donde, a través del monitoreo y la retroalimentación al trabajo de los estudiantes en el aula de clase, durante el desarrollo de algunos productos textuales (OB 1, 2, 3), va identificando avances y dificultades así, va construyendo estrategias para superarlos y para propiciar en el estudiante la reflexión sobre su propia evolución en el desarrollo de las competencias para la lectura y la escritura.

Se puede inferir que, al considerar la lectura y la escritura como procesos, realiza una valoración continua de la evolución en el lenguaje escrito de sus estudiantes y al desarrollar los productos ajustados a dar respuesta a situaciones cotidianas, se contextualiza el aprendizaje. Sin embargo, en ocasiones a pesar de utilizar actividades que parecen seguir esta orientación, en el momento en que se evalúan se detiene más en aspectos de tipo cognitivo, acercándose más a la concepción cognitiva analizada por Solé y Teberosky (2004). Esta ambivalencia en la evaluación entre un intento por desarrollar prácticas que se ajusten a la valoración de la lectura y la escritura como procesos sociales y el estar un poco más apegado a lo cognitivo, genera una dificultad para dar cuenta sobre qué y cómo se evalúa.

#### **4.1.5. Síntesis concepción.**

En términos generales se puede inferir que, la docente 1, ha desarrollado una posición constructivista sobre la enseñanza del lenguaje escrito, pues coincide con Solé y Teberosky (2004) en lo que respecta a la consideración del estudiante como un sujeto activo en la construcción del conocimiento y a quién se le deben facilitar actividades contextualizadas, con las cuales pueda construir sentido sobre su saber, para que así mismo estas sean usadas para resolver problemas de su vida cotidiana.

Además la docente tiene una clara intencionalidad en el trabajo frente a lo necesario y lo posible en la contextualización del aprendizaje de la lectura y la escritura (Lerner, 2001). Esto significa que se concibe el proceso lector y escritor como práctica social (Tolchinski, 1993;

Teberosky y Tolchisky, 1995 y Lerner, 2001) y en particular la lectura como un proceso interactivo y transaccional, acercándose a las propuestas de Dubois (1996).

## 4.2. Sujeto 2

Docente de preescolar en sector público, con maestría en educación.

### 4.2.1. Conceptualización.

La docente 2, considera que *“Leer es una interacción entre un texto y una persona que está leyendo...quien lee está construyendo el significado de ese texto y el resultado es un nuevo texto que es el que sale a partir de lo que realmente comprendo de eso que estoy leyendo, todo de acuerdo a los conocimientos que yo tenga sobre ese texto”* (P1) y escribir es *“...producir un texto...que tenga sentido...dirigido a un destinatario...que tiene ciertas características de acuerdo a aquello que yo estoy escribiendo.”* (P2). Lo que significa, que leer y escribir es un asunto interactivo, donde tanto el lector como el escritor, construye unas interpretaciones particulares sobre el texto, con base en su experiencia personal, su aprendizaje, sus saberes previos y la intencionalidad que tiene con el texto, para así lograr darle sentido para sí mismo.

Con relación a cuándo se debería aprender a leer y a escribir, expresa que no existe una delimitación temporal para ello, son procesos que se encuentran en la vida cotidiana, permanentes y que se desarrollan en diferentes contextos, como la familia y la escuela. Frente a la lectura indica *“...desde siempre y de acuerdo al contexto y a los padres y a todo lo que se*

*trabaja en el hogar, los niños siempre pueden leer y siempre pueden escribir, no hay una edad específica.” (P9) y la escritura “Si, no hay una edad específica...” (P10).*

En síntesis, ella considera que el lenguaje escrito es un proceso social, útil a la interacción y construcción de sentidos sobre la realidad inmediata del sujeto, cercano al modelo transaccional de Dubois (1996), donde el lector infiere el o los sentidos del texto y al mismo tiempo, construye otros significados posibles, otros textos. Además, esta construcción bidireccional de significados sobre el texto, se realiza con base en los conocimientos previos, de acuerdo entonces, con la posición de Sánchez (2014), sobre la lectura como diálogo (basada en teorías interactivas). Frente a la escritura, la sitúa como un artefacto social de comunicación, se escribe para alguien y con la intención de influir en un lector, lo que se asemeja a la posición de Castaño (2014), sobre la construcción de los textos en situaciones comunicativas reales.

La referencia de la docente a la lectura y la escritura como procesos de aprendizaje permanente y la puntualización del papel de la familia en ello, permite inferir que reconoce que son procesos sociales que no están ligados exclusivamente a la escolarización, sino que se inician y se construyen a lo largo de la vida también en las interacciones más próximas, es decir las de la familia.

#### **4.2.2. Enseñanza.**

Con relación a la enseñanza, la docente 2 se ha interesado de manera particular en la formación continua, señala que *“Nunca pasan más de seis meses sin que participe en un taller*

*de formación, asista a una conferencia o busque una opción de formación que me permita repensarme y construirme mejor como maestra.*” (HV, p. 3). Incluso buscando en un momento de su etapa formativa que esas transformaciones en el aula tuviesen un trasfondo teórico, una serie de argumentos que guiaran las prácticas en el aula (HV) junto con la participación en espacios de estudio como foros y encuentros con la intención de “...analizar nuestra práctica, y mejorar nuestra labor...” (HV, p. 3).

Se evidencia que existe una motivación personal hacia a transformación de sus estrategias de enseñanza, la optimización de su quehacer en el aula, para lo cual ha participado en actividades académicas, que le permitan construir los lineamientos conceptuales que den fundamento a sus prácticas.

En clase, la docente trabaja usando cualquier texto que llegue al aula “...Si estamos por ejemplo en clase y llega alguna información yo les leo y les cuento que fue lo que me acabaron de entregar...que salimos mañana más temprano por algún motivo...y luego escribimos la nota...con sus propias grafías...y ya luego yo les hago la traducción debajo de lo que ellos van escribiendo...” (P7 y 8), vuelve cada situación cotidiana que involucra la lectura y la escritura, una oportunidad de enseñanza para sus estudiantes.

Los materiales que la docente 2 utiliza para ello, son documentos cotidianos como “...recetas, cartas, tarjetas, afiches, todos los volantes que llegan, ahora en la escuela nos están llevando esos volantes del parque temático porque estamos en la zona de influencia...” (P13) y “También utilizamos los mismos: literatura, cartas, recetas...si yo quiero escribir una carta,



*debo leer cartas para saber cómo son...ellos van aprendiendo a identificar las siluetas de cada uno de los textos...aunque ellos no escriban convencionalmente...ellos respetan la silueta del texto que estamos escribiendo...ellos van reconociendo el esquema de los textos y en el salón vamos construyendo juntos...” (P14).*

De esta manera lo que la maestra utiliza para trabajar tanto la lectura como la escritura, son textos del entorno social inmediato a sus estudiantes, como ejemplos para construir con los mismos estructuras, lo que ella llama siluetas, que permiten que los niños y las niñas aprendan a identificarlos, a reconocer sus características y posteriormente producir textos similares, que respondan a los propósitos sociales de cada tipología

Para lograr la producción de estos textos, es decir, el desarrollo de las competencias con relación a la escritura, el esquema que suele utilizar en sus clases se caracteriza por una rutina en la que primero interroga a los niños sobre lo realizado en la clase anterior y sobre sus conocimientos previos, enfocándoles y disponiéndolos para las actividades que van a realizar en la clase, segundo, durante el desarrollo de la clase, realizan la lectura del texto que van a trabajar o sobre el cual producirán algún tipo de escritura, constantemente hace preguntas de anticipación sobre el texto, sobre los personajes y sobre sus hipótesis, para luego iniciar el proceso de escritura, con transcripción o con producción autónoma donde, posteriormente la docente reescribe lo que ellos han construido. Tercero, en el cierre de la clase, no hay formalización de alguna actividad particular o de alguna tarea pendiente, sin embargo, suele quedar un producto en el cual han trabajado (OB 1, 2 y 3).

Un ejemplo de estas clases, fue cuando durante la observación 3, los estudiantes empezaron revisando sus conocimientos previos (una clase anterior donde habían trabajado este texto) sobre la receta, haciendo una serie de preguntas y recordándoles lo que habían conversado anteriormente sobre las recetas. Para continuar con la revisión de la silueta o estructura de lo que sería un texto como estos, que lo tiene exhibido en un cartel, para con base en ella empezar con la escritura colectiva de una receta para hacer pan, revisando y retroalimentando constantemente las participaciones de los niños. Al terminar, leen y verifican que la receta esté completa y llega un panadero a elaborar panes con ellos, como práctica de lo aprendido a través de la construcción del texto (receta).

Con esta estructura de trabajo en el aula, la docente, logra identificar conocimientos previos y con base en ellos, ajustar el desarrollo de la clase, además, la retroalimentación constante del trabajo de los niños y las niñas, permite que ellos estén en interacción constante con los textos, con sus características e intenciones comunicativas.

Sobre la importancia del lenguaje escrito expresa “...*la lectura nos permite soñar...conocer y comprender el mundo...yo creo que la lectura es un arma que le podemos dar a nuestros hijos o a todas las personas para que se libere, para que no sea explotado ni manipulado...*” (P11) y la escritura “*Pienso que de alguna manera es lo mismo, es compartir todo lo que yo soy, para poder expresar todo aquello que siento...*” (P12). Con lo que se puede considerar que para la docente, el lenguaje escrito es una herramienta de uso social para la construcción de ciudadanos y de seres sociales y políticos, que puedan leer su realidad e influir en ella.

Lo que significa que la docente dimensiona estos procesos como enseñanza básica para la participación ciudadana y para la liberación y la autonomía del estudiante, así como para la expresión de sentimientos y pensamientos como esencia fundamental de los seres humanos.

En conclusión, la docente, comprende la enseñanza de la lectura y la escritura como procesos sociales de comunicación, de interacción y de aprendizaje conjunto, como lo señalan Vygotski (1982) y Teberosky y Tolchinsky (1995). Donde el uso de diferentes tipos de textos en el aula, hacen del la lectura y al escritura un proceso interesante y motivador, en la medida en que tiene sentido en las actividades cotidianas de los niños y las niñas, una característica que Pérez (2013) señala como importante en el proceso de enseñanza del lenguaje escrito.

#### **4.2.3. Aprendizaje.**

Con respecto al aprendizaje, la docente 2 considera que *“Los niños y las niñas aprenden a leer por el contacto con diferentes tipos de textos, de acuerdo a la experiencia que tienen de su familia y de acuerdo a la experiencia que van teniendo en el aula de clase y en los diferentes espacios que habita y también de acuerdo a las actividades o aquellos ejercicios que se hagan...”* (P3) y *“Aprenden a escribir de la misma manera, ... todos los seres humanos tenemos concepciones sobre lo que es escribir y sobre lo que es leer... escriben con sus propias grafías y de acuerdo a la concepción que tienen de escribir. Es muy lindo verlos a ellos cómo van avanzando y cómo van progresando en todo lo que tienen que escribir... Aunque la alfabetización no es el fin, si terminamos alfabetizándolos finalmente.”* (P4).

De esta manera para esta docente, la lectura y la escritura se aprenden a través del uso de los textos, como se había mencionado en la categoría de conceptualización, además, en este proceso tienen una influencia importante las experiencias individuales en contextos diversos, por lo que se resalta nuevamente el lenguaje escrito desde su función social para la comunicación y para la transformación del entorno de los niños y las niñas, que no se encuentra ligado exclusivamente a la escuela, que el niño y la niña están inmersos en la cultura escrita antes de llegar allí y por ello, ha construido previo a la educación formal una serie de hipótesis sobre el lenguaje.

Para el desarrollo de la lectura y la escritura, la docente 2, considera que a los niños y niñas *“Se les debe permitir manipular diferentes tipos de textos, leer cuentos, leer cartas, leer recetas...permitirles libremente a ellos explorar...”* (P5) y *“Aprovechar todas las circunstancias que se van dando...hacer una tarjeta para la mamá o el papá por el día del padre...siempre que sean textos que estén contextualizados, que tengan una finalidad...”* (P6). Esto significa, que toda posibilidad de interacción con el lenguaje escrito es una oportunidad de aprendizaje.

En la experiencia personal y profesional, señala que lo que le ha permitido hacer transformaciones en la enseñanza y en su posición frente al aprendizaje de la lectura y la escritura es *“...el valor de respetar las creaciones de los niños, no meterles la mano en sus trabajos, brindarles hojas en blanco, en lugar de fotocopias, y la importancia del trabajo con las familias...”* (HV, p. 2), lo que permite acercar a los estudiantes de una manera familiar al aprendizaje escolar y naturalizar el uso del lenguaje escrito en su contexto inmediato.

La docente indica que *“la educación y las aulas de clase, son espacios vivos, flexibles que tienen una dinámica especial de acuerdo a los seres que lo conforman cada día, a sus vivencias, a sus experiencias, pero lo más importante es analizarnos, mirar los aprendizajes, corregir el rumbo cuando es necesario, no dejarnos caer en rutinas, permitir que nuestros estudiantes nos sorprendan día a día y sorprenderlos también a ellos.”* (HV, p. 3). Esta manera de pensar sobre el propio aprendizaje y el de los demás, hace que, flexibilice sus estrategias para propiciar el aprendizaje en los niños y las niñas y las dificultades que ellos puedan tener, sean una oportunidad de transformación, no un obstáculo.

#### **4.2.4. Evaluación.**

En cuanto a la evaluación, la docente 2, la considera como una estrategia continua, que tiene sus mejores resultados *“Cuando se motivan a coger textos, a querer leerlos, o a querer compartir con ellos otra lectura y cuando se atreven a decirnos ahí dice tal cosa, leamos esto.”* (P15) y *“También se evidencia cuando le pierden el miedo a escribir, cuando ya los niños no son temerosos y ya no dicen, no yo no puedo, yo no soy capaz, sino que ya dicen sí, escribamos...”* (P16). Lo que indica que es una evaluación que asume la lectura y la escritura como procesos que evolucionan y se transforman, como herramientas para la vida y que transforman el pensamiento, que cobran sentido para las personas y por tanto cuando esto ocurre no generan temores o apatías.

Esta evolución la hace evidente en la manera como se expresa frente a la evaluación *“...uno en el aula todos los días evalúa, evalúa la escritura, la lectura, todo, porque uno está todo el día*

*observando los niños, todos los días está observando como su avance, de todas formas el aprendizaje no es como lo considerábamos antes, como algo que es aprender, sino que uno va avanzando y tiene retrocesos y va asimilando algo y luego vuelve a retomar todo lo que estaba aprendiendo...*” (P17), lo que se hace evidente en su quehacer (OB 1, 2 y 3), donde la docente constantemente está indagando, cuestionando a los niños y las niñas y retroalimentando sus actividades.

La naturalización del proceso de evaluación en el aula, también hace parte de una transformación hacia la innovación de las prácticas, en la medida en que, se puede considerar como una oportunidad para el aprendizaje y para la enseñanza, así mismo los niños y las niñas se motivan a seguir adelante en su proceso y a evolucionar en su aprendizaje.

La docente da prioridad a la observación, como un instrumento de evaluación cotidiana *“...uno como maestro debe ser observador y estar constantemente observando a los niños en todas las diferentes actividades que se realizan en el aula, y fuera del aula...”* (P18), por lo que se convierte en una manera de hacer natural el aprendizaje y sus resultados, es un proceso que hace parte de la enseñanza y del aprendizaje, por tanto no se encuentra al margen de ellos y en tal virtud, termina siendo familiar a los estudiantes, como estrategia para identificar tanto dificultades como fortalezas tanto en ellos como en las estrategias de enseñanza y de aprendizaje.

Se puede inferir que la evaluación es un proceso dinámico que puede plantear conflictos cognitivos y a su vez, contribuir al fortalecimiento de las prácticas en el aula.

#### **4.2.5. Síntesis concepción.**

Revisando las categorías en su conjunto, se puede inferir que la docente tiene una posición frente a los procesos de aprendizaje y enseñanza del lenguaje escrito, como oportunidades para promover la autonomía y la construcción individual del conocimiento, a través del trabajo y la participación social y cultural (Vygotski, 1982).

En este sentido se puede dilucidar una tendencia al desarrollo de prácticas de enseñanza innovadoras, con un interés claro de transformación, de autorreflexión y autocrítica, dado que plantea un cuestionamiento constante sobre lo que hace en el aula, que se ve reflejado por ejemplo, en la manera como concibe la evaluación o la manera dinámica de considerar la lectura y la escritura como procesos sociales y cambiantes en el aula de clase.

Con un enfoque transaccional frente a la lectura (Dubois, 1996), donde los significados se construyen como parte de la realidad leída y la manera como se puede reconstruir esa realidad, tanto en su quehacer docente como en su experiencia personal. Estas reconfiguraciones de la tarea de la docente y sus prácticas en el aula frente al lenguaje escrito, están estructuradas con base en las herramientas teóricas que ha ido construyendo, adquiriendo y asimilando desde la experiencia personal de participación en procesos formales de educación.

Para esta docente no se trata entonces, de un proceso de transmisión del conocimiento, sino de acompañamiento al estudiante, de orientación de procesos y de asumir el reto de enseñar y aprender como parte de la vida y como formas de interrogarse y de plantear respuestas a las

problemáticas cotidianas, una posición que se acerca a los planteamientos de una visión constructivista del aprendizaje y de la enseñanza, donde tanto docente como estudiante construyen estrategias para fortalecer procesos educativos, lo que coincide con Solé y Teberosky (2004).

### 4.3. Sujeto 3

Docente de preescolar en sector público, con maestría en pedagogía y desarrollo humano.

#### 4.3.1. Conceptualización.

La docente 3, señala que leer *“Es darle significado a un contexto, la lectura no es solamente codificar o decodificar un texto, sino que es leer todo el contexto con un significado. Lo corporal, lo gestual, las imágenes puede ser leído. En la lectura debe haber un contexto con un significado.”* (P1) y la escritura es *“...plasmarse ese sentir y ese significado que le estamos dando a la lectura. Los niños pequeños escriben con bolas, palos, rayas...pero para ellos tiene significado, eso es escribir.”* (P2).

Con lo cual, tanto la lectura como la escritura se asumen como procesos de comunicación, donde se hacen interpretaciones y construcciones de significados sobre contextos inmediatos, sobre lo que el niño y la niña tienen a su alrededor y con lo cual interactúan día a día, se escribe con base en lo que se lee del mundo y se trasciende estos procesos a construcciones elaboradas del pensamiento que no están sujetas a la codificación o a la decodificación.



Con respecto al momento adecuado para desarrollar estos aprendizajes, la docente indica que *“No hay una edad adecuada, el niño aprende a leer desde bebé, leyendo todo su contexto y sus interacciones con los otros.”* (P9 y 10). Esto es algo que ha surgido no sólo de su experiencia como docente, sino de su experiencia de vida, ya que, aprendió a leer y a escribir a temprana edad, además, estuvo rodeada de una familia que veía con naturalidad el acercamiento a los libros y generaba motivación para leer y para escribir (HV), lo que hizo también con sus hijos *“...sin querer buscaba que cada uno leyera lo que le gustaba y les facilitaba diferentes tipos de textos...”* (HV, p. 2).

De esta manera, el aprendizaje desarrollado frente al lenguaje escrito en su núcleo familiar de origen y en el actual, han sido un punto de inicio en sus concepciones, sin embargo, reconoce que el proceso de formación profesional le ha permitido la transformación constante de sus teorías implícitas y señala *“Inicié mis estudios de Licenciatura en Educación Preescolar a distancia con la Universidad del Quindío, me dieron herramientas muy valiosas para trabajar con proyectos de aula y conocer las bases de mi trabajo actual, la sustentación teórica de mis convicciones sobre lectura y escritura. Leía sobre Vigostki, Piaget, Bruner entre otros... donde aprendí que leer significativamente es más valioso que repetir y memorizar.”* (HV, p. 3).

Se observa cómo en su proceso de construcción de significados alrededor del lenguaje escrito, ha desarrollado la construcción y deconstrucción permanente de sus teorías, a partir de atribuir sentido y reorganizar de acuerdo a sus necesidades la información que recibe.

Se puede inferir que la docente asume la lectura y la escritura como procesos que se van desarrollando con la guía del maestro pero con naturalidad, a sus propios ritmos en las experiencias personales y sociales de aprendizaje, tal como lo plantean Tolchinsky (1993) y Teberosky y Tolchinsky (1995), además, su apuesta personal hacia procesos de formación profesional (académica) se orientan desde su motivación intrínseca, relacionando teoría y práctica para construir procesos innovadores (Carbonell, 2002).

Su concepción sobre la lectura se enmarca como un proceso de diálogo (Sánchez, 2014), mientras la escritura, se ubica en una concepción de transformación del conocimiento (Scardamalia y Bereiter, 1992) y como la relación entre escribir y aprender, la posibilidad de crear a través de la escritura, como lo plantea Castaño (2014) en una de las concepciones sobre la escritura.

#### **4.3.2. Enseñanza.**

Frente a la concepción sobre la enseñanza, para la docente 3, ha sido de gran importancia su experiencia de vida y su formación académica, pues como ella expresa la fonoaudiología le permitió “...*ver la educación desde otra óptica, la rehabilitación, el apoyo en el aula, personas con dificultades de lenguaje, motoras y de aprendizaje, adultos que debían aprender de nuevo a hablar, leer y escribir...trabajaba en mi casa al escondido de mis profes para ayudarlos un poco a salir adelante.*” (HV, p. 2), para transformar sus prácticas y darse cuenta que la enseñanza no está sólo en los procesos que hay en el aula, sino en la importancia del apoyo que percibe un estudiante fuera de ella.

También comenta cómo al enseñar a sus hijos a leer y escribir fue transformando su práctica “...en forma tradicional con MA, ME, MI, MO y MU...” (HV, p. 2) hacia “...lecturas de cuentos, historias, cómo funcionan las cosas y de animales...” (HV, p. 2), para permitirles a sus hijos leer lo que les gustaba, con lo que se convirtieron en “...grandes lectores...” (HV, p. 3).

Estas experiencias personales con sus propios hijos las fue trasladando al aula, entonces, para trabajar la lectura y la escritura, la docente 3, refiere que utiliza la “*Lectura de diferentes tipos, compartida entre pares, donde se cuentan y recrean las interpretaciones.*” (P7) y para la escritura “*Los niños no necesitan un trabajo repetitivo para codificar, ellos van comparando y asociando las letras y las palabras, de manera que comprenden y construyen nuevas expresiones con sentido...*” (P8). De esta manera el texto en el aula, no es un fin en sí mismo, sino un artefacto para potenciar la enseñanza, para la construcción colectiva e individual de conocimiento.

Se puede hacer evidente una concepción no convencional de la importancia de la enseñanza del lenguaje escrito “*Promueve un sujeto autónomo, que puede decidir con criterio y ejercer su ciudadanía. Ellos pueden expresar sus necesidades, su deseos, opiniones.*” (P11) y “*Es un derecho para la formación en ciudadanía, además, de dar reconocimiento al otro y al permitir que el otro me conozca, conocer a otro en otros contextos...*” (P12). Es una manera de reconocer al ser humano como sujeto activo de la sociedad, partícipe de procesos culturales para la transformación de su contexto y como sujeto político con capacidad para tomar decisiones y asumirse como sujeto de derechos.

Las herramientas o materiales que utiliza en sus estrategias de enseñanza son *“Textos asociados a lo que ellos conozcan, sus vivencias, su contexto, construir textos con ellos y hacer textos para ellos...”* (P13) y permitiendo que los estudiantes elijan lo que quieren hacer, los textos que quieren utilizar y lo que quieren producir *“...aunque sea palos y garabatos, pero si uno les pregunta ¿Qué dice ahí?, ellos saben responder con claridad.”* (P14).

Estas características de los materiales fueron evidenciadas en sus clases, durante la apertura, la docente 3, hace preguntas sobre lo que los niños van a leer y les permite elegir de un conjunto de libros que ella tiene, aquel que ellos desean trabajar en clase. Durante el desarrollo de la clase, cada niño puede socializar a través de la lectura en voz alta, el texto que está leyendo o en el caso de la escritura, se ocupan de escribir alrededor del texto, hablar de los personajes, hacer asociaciones entre ellos, escribir e identificar su nombre, para finalizar sin embargo, suele no hacer cierre de la clase, por lo regular se termina con el cambio de la misma o la salida al descanso (OB 1, 2 y 3).

Un ejemplo de una de sus clases (OB 1), inició con la elección libre de cada niño de un cuento para leer, cada uno podía tomar el que más le gustara de un cesto donde ella tiene un conjunto de libros (cuentos), seguidamente, cada niño realizó en voz alta la lectura de su cuento, mientras sus compañeros y la docente escuchaban, con base en lo que ellos iban diciendo, la docente realizaba preguntas. Al finalizar, cada niño debió guardar su cuento y podía tomar uno para llevarlo a casa y leer en familia.

En general, suele realizar interrogatorios iniciales sobre los saberes que los niños y niñas tenían sobre los textos que se iban a trabajar (OB 1) y contextualiza el trabajo con el conocimiento sobre otros textos que ya han utilizado en clase (OB 2 y 3), con actividades como identificar y caracterizar personajes de los cuentos leídos.

Esta forma de trabajo se acerca a lo que Dubois (1996) considera un proceso interactivo de relación entre conocimientos previos y nuevos y una forma de transformación del conocimiento cotidiano (Scardamalia y Bereiter, 1992), asume el lenguaje como un asunto de práctica social y construcción cultural (Meek, 2004).

Las concepciones de la docente 3 con respecto a la enseñanza tienen una tendencia socioconstructivista, incluso menciona autores que han influido en la transformación de sus teorías y de sus prácticas en el aula, algunos de ellos son Vygotski, Jolibert, Pérez, Rincón, Castrillón, Ferreiro y Teberosky (HV). Dando gran importancia a la formación y a la participación en actividades educativas, de formación continua a través de estudios formales y de la participación en la red de lenguaje.

#### **4.3.3. Aprendizaje.**

Al cuestionamiento sobre cómo aprenden los niños a leer y a escribir, la docente responde “...aprenden a leer, leyendo. Si no se les facilitan textos ellos no van a aprender a leer. Ellos leen una imagen y desarrollan la narrativa, la imaginación creando cuentos a partir de imágenes o textos” (P3) y “...aprenden a escribir, escribiendo. Se les debe permitir que ellos

*escriban sobre los que ellos viven, lo que piensan y lo que sienten, no importa si escriben con palabras o con dibujos, imágenes o garabatos...*” (P4). Es decir, la lectura y la escritura son asumidos como procesos naturales, que ponen en evidencia el pensamiento y los sentimientos de los niños y las niñas frente a su contexto inmediato, por tanto, su aprendizaje se debe desarrollar a través de construcciones que partan de la base de su contexto cotidiano, es decir, sobre su experiencia de vida.

Y para ello, pues *“Lo primero es facilitarles textos, que cojan un libro, que lo hojeen y que vayan expresando lo que ellos comprenden de las lecturas. Crear espacios lectores...”* (P5) y *“Se aprovecha lo que se lee para que ellos escriban, no sólo desde la transcripción, sino que ellos deben producir algo. Aunque sea otra persona de la familia que les escriba, que sean ellos los que produzcan texto...”* (P6). Es una manera de generar autonomía en el estudiante para el desarrollo de su aprendizaje, con orientación del docente, lo que se evidencia en la observación 3, cuando de manera constante supervisa el trabajo de los niños, les indica sus dificultades y les ayuda en la tarea.

Esta es una concepción sobre el aprendizaje que enmarca la importancia del contexto y de la práctica social de la lectura y la escritura como acceso a la cultura escrita y como parte de la cotidianidad, cercana a los postulados de Meek (2004), Tolchinsky (1993) y Teberosky y Tolchinsky (1995). Esta es una manera de acercar el aprendizaje del lenguaje escrito como parte de la vida cotidiana y de convertir la práctica de enseñanza y las posibilidades de aprendizaje en oportunidades para responder a las exigencias del contexto, a lo que debe ser y a lo que es necesario, en palabras de Lerner (2001).

#### **4.3.4. Evaluación.**

Con relación a la evaluación, la docente 3, considera que ésta *“Es un proceso y ese proceso es individual. Ese proceso hay que respetarlo en cada niño. La evaluación debe ser una observación, para mirar cómo va el proceso de aprendizaje, no para juzgar al niño.”* (P15 y 16), por lo cual, *“Es un proceso que se hace de manera previa, durante y posterior a las clases. Se debe incluir a la familia como responsable. Un indicador claro es que los niños busquen libros y quieran leer de manera espontánea y por iniciativa propia.”* (P17 y 18).

Se observa el reconocimiento del contexto cotidiano (familia) en el proceso de enseñanza y aprendizaje, que puede promover u obstaculizar lo que los niños y niñas construyen en su pensamiento y lo más importante, la evaluación considerada como un proceso, como la evolución del estado de cosas y la oportunidad para corregir dificultades y en el cual la familia tiene una gran influencia en la medida en que se pueden involucrar en la posibilidad de propiciar o no la evolución de los niños y niñas en su aprendizaje y en las metas que se plantean frente al mismo.

Lo que se observa en las clases (OB 1, 2 y 3), con una supervisión constante del trabajo de los estudiantes. Esta posición refleja cómo el pensamiento va evolucionando en la manera como el lenguaje se desarrolla y como la orientación del trabajo propicia escenarios sociales que generan aprendizajes para internalizarlos desde un significado atribuido y reconstruido por el estudiante.

#### **4.3.5. Síntesis concepción.**

La concepción que la docente ha construido a partir de su experiencia cotidiana y su práctica laboral, es decir, sus teorías implícitas sobre el lenguaje escrito (Rodrigo, Rodríguez y Marrero, 1993), iniciaron con una mirada tradicional del lenguaje escrito, donde la lectura se asume como un conjunto de habilidades (Dubois, 1996) hasta llegar a una posición más interactiva e incluso transaccional (Dubois, 1996), donde la interacción y la negociación de significados se convierten en los hilos fundamentales para el aprendizaje de los procesos de lectura y escritura.

Esta transformación conceptual que ahora orienta sus prácticas en el aula, se vio influenciada por su formación académica, por la interacción con pares que estaban interesados igualmente en el aprendizaje y la enseñanza del lenguaje escrito y compartiendo experiencias que surgían tanto de su interacción con sus estudiantes y la reflexión sobre las mismas como de lo que hacía en casa con sus propios hijos.

Además, se infiere una concepción socioconstructivista (Solé y Teberosky, 2004), en la que la relación entre los conocimientos previos y los nuevos, sientan las bases para un proceso de aprendizaje significativo. Todo ello en un proceso de interacción entre el sujeto que aprende con su cultura, para apropiarse de elementos culturales y constituirse en un sujeto de derechos y deberes como ciudadano y además, constituirse como un aprendiz activo siguiendo su propio ritmo.



Por último, las estrategias que utiliza permitiendo la participación activa de los niños y las niñas, implican una mirada innovadora, ajustada a la motivación del estudiante y a su propio ritmo de aprendizaje, características descritas por Blanco y Messina (2000), Carbonell (2002) y Pérez (2013).

#### **4.4. Sujeto 4**

Docente de lenguaje escrito en grados tercero a quinto de básica primaria en sector público, con maestría en educación.

##### **4.4.1. Conceptualización.**

Con respecto al concepto de leer y escribir, la docente 4, señala que son procesos fundamentales para relacionarse con el entorno, ya que *“...leer es interpretar el mundo... poco a poco me he ido alejando de ese leer que es decodificar, porque por ejemplo cuando yo llego al aula de clase yo misma leo cómo está el grupo, como aunque yo tenga la clase preparada, ellas me dan una pista de lectura de ellas para saber si lo que yo tengo preparado es en ese momento o no es, y a veces toca cambiarlo...Entonces... leer es ante todo interpretar todo...ampliar el margen del conocimiento que uno tiene del mundo que lo rodea...”* (P1) y escribir es *“...eso mismo, es esa relación que yo tengo con el mundo y me permite interpretarlo y reinterpretarlo desde mis criterios y desde lo que yo he recibido, desde lo que yo soy...y cuido mucho que lo que ellas escriben y yo les acompaño a escribir esté muy relacionado con la vida de ellas...”* (P2).

La docente identifica en la lectura y la escritura procesos sociales y contextualizados, con un fin en sí mismos dentro del contexto cotidiano de sus estudiantes, que se forjan con un propósito claro de construcción de significados y de lecturas e interpretaciones del mundo que les rodea para reconstruirlo a través de la escritura. Reconoce en sí misma un proceso gradual de transformación desde la comprensión por ejemplo de la lectura como un acto de codificación, hacia la comprensión de éste como proceso de interpretación del contexto y de interacción social, que le permite actuar de manera pertinente en situaciones reales y cotidianas.

Frente a la pregunta por el momento adecuado para aprender a leer y escribir, la docente señala que *“...los seres humanos en cualquier edad podemos leer, o sea privilegiados los niños que desde el vientre de la madre comienzan a leer, porque hay una voz que los arrulla...pero sí debe haber un encuentro, una experiencia positiva frente a los libros...entonces uno se va dando cuenta que, lo que pasa es que empezar a leer en cualquier edad requiere una mediación pertinente que le ayude a la persona que quiere leer...”* (P9) y lo mismo ocurriría con aprender a escribir *“...también necesita una mediación...”* (P10).

De esta manera, se resalta que no hay momentos ideales en el aprendizaje, se trata de encontrar oportunidades y propiciarlas para que los niños y las niñas aprendan a leer y a escribir, sin embargo, sí hay un elemento esencial y es el acompañamiento, la orientación que hace alguien más, que se asume tiene un conocimiento mayor sobre lo que se está haciendo frente al lenguaje escrito, en un proceso colaborativo.

Durante su experiencia de vida, el uso del lenguaje le ha permitido fortalecer su desarrollo personal y utilizarlo para comprender la vida como lo expresa en “...*usar el lenguaje escrito para conocer, reconocer y resignificar la vida. Tarea que nunca terminará de hacerse por el incesante pensar y sentir de los seres humanos en sí mismos...*” (HV, p. 1). Además, en su historia de vida, la docente reconoce que el lenguaje escrito genera posibilidades de interacción con los estudiantes y posicionan tanto al docente como al estudiante como constructores y transformadores de su cultura (HV).

En síntesis, las ideas sobre la lectura, observadas y expresadas por la docente 4, reflejan una posición cercana a lo planteado por Dubois (1996) como proceso interactivo, donde el texto refleja una intención del autor que es reinterpretada por el lector, en coherencia con esto, se infiere que tiene relación con lo indicado por Sánchez (2014) en tanto comprende la lectura como proceso y como diálogo, donde el lector es un interlocutor activo que construye y deconstruye el texto, que infiere ideas implícitas y asume posiciones personales frente a lo leído.

En cuanto a la escritura, se infiere como un proceso que fortalece el desarrollo del pensamiento, para transformar el conocimiento y para el desarrollo el aprendizaje, posición aproximada a los propuesto por Vygotski (1982), Scardamalia y Bereiter (1992) y Castaño, (2014).

#### 4.4.2. Enseñanza.

La docente 4, plantea que para enseñar se debe trabajar con las situaciones reales de los estudiantes, es decir, comprender sus vivencias personales y familiares, conocer las experiencias cotidianas que le dan sentido a su aprendizaje y que por tanto se convierten en insumos valiosos para la enseñanza. Expresa que *“Es fundamental uno poder conocer a las estudiantes, por ejemplo, las niñas de quinto que ahora van a bachillerato, con ellas hemos estado desde segundo, entonces uno ya las conoce, cuando uno las mira ya sabe...qué es lo que les pasa...Entonces, yo busco siempre que lo que ellas escriban alguien se los lea, así sea sus compañeras, pero que siempre tengan un lector real...Entonces para mí es muy importante estar referida siempre como a la vida, que ellas escriban desde lo que ellas son.”* (P7 y P8).

Estas respuestas permiten también identificar cómo la docente comprende la enseñanza de la lectura y la escritura, como procesos contextualizados, donde por ejemplo, todo escrito debe ir dirigido a un receptor que efectivamente pueda leerlas e interpretarlas.

Para guiar este proceso de aprendizaje, hace uso de estrategias de enseñanza como la participación de sus estudiantes en el concurso de cuento que cada año organiza Comfamiliar que es una opción donde ellas pueden *“...habitar el mundo, o sea que yo creo que un ser humano que sabe leer y que en su momento puede leer lo que él considere que es pertinente para él, es un ciudadano puede habitar el mundo desde la dignidad...leer es como la cédula de ciudadanía, para uno habitar el mundo en el que estamos...y pienso que otra razón válida es para uno mostrarle a los demás lo que uno es, para uno compartir lo que ha aprendido con los demás.”*

(P11 y 12). Es decir, para tener un lector real con funcionalidad tangible, pueden hacer uso de sus competencias en lectura y escritura.

Nuevamente, como ocurre con otras docentes, la lectura y la escritura son herramientas culturales que deben ser enseñadas para empoderar al sujeto en su propio mundo, para orientarle hacia su constitución como ciudadano, para facilitarle y guiarle el proceso en el que puede hacer uso de sus derechos y ejercer sus deberes, la posibilidad de contribuir a la formación de sujetos políticos.

Para desarrollar esta forma de enseñanza, la docente 4, considera que el material fundamental es “...*la vida de ellos, o sea la vida de la realidad nacional, yo por ejemplo me levanto y enciendo el radio, yo sé por dónde va el país y muchas veces en las clases la conversación gira alrededor de lo que sucede en el país...Dos, para mí es fundamental, la colección semilla, porque hay unos textos de una calidad y profundidad, yo los leo con ellas y veo que ellas vibran con esos textos...*” (P13 y 14). Esto con respecto a los textos que guían sus prácticas de enseñanza y como herramientas adicionales, hace uso de las tecnologías de la información y la comunicación, con videos y la proyección de textos y de nuevos documentos en construcción con sus estudiantes (OB 2 y 3).

En su historia de vida resalta algo importante en esta vía de la enseñanza que le permitió construir sus propias estrategias y es la “...*presencia de maestros que enseñaban con el ejemplo...*” (HV, p. 1). Esto hace que el aprendizaje sea agradable, dado que la enseñanza es familiar y cercana, lo que se asemeja a lo planteado por Pérez (2013).

Para finalizar, se describe una construcción típica de una clase (OB 1, 2 y 3), donde se evidencian los elementos que ha descrito en su discurso. En el inicio de las clases, la docente hace preguntas alrededor de lo que ocurrió en la clase anterior, presenta con claridad lo que van a realizar en esta oportunidad y en ocasiones lo escribe en el tablero en lo que ella llama “agenda” y suele conversar con sus estudiantes sobre los saberes previos. Durante el desarrollo de la clase, hay preguntas constantes y retroalimentación de lo que las estudiantes van realizando, además, les plantea actividades individuales, que luego se socializan en grupos pequeños para terminar en una plenaria con construcciones colectivas, durante este momento hace uso de las TIC. Para finalizar las clases, suele dejar claridad sobre la tarea para la casa y revisar los que han realizado sus estudiantes en sus cuadernos (su producción de la clase).

Un ejemplo de esta estructura, es cuando al trabajar el texto argumentativo (OB 1), la docente en un primer momento cuestiona a las estudiantes sobre lo que significa y las características que tiene este tipo de texto. Luego en el desarrollo de la clase, les propone el subrayado de las características que ellas discutieron al principio, para posteriormente contrastar unas con otras e identificar si efectivamente se trata de las propiedades de un texto argumentativo. Para finalizar con una tarea para la casa, en donde deben traer otro texto argumentativo del periódico para trabajar con él en clase.

#### **4.4.3. Aprendizaje.**

El aprendizaje es un concepto que la docente considera central dentro de su historia de vida, al cual le atribuye la responsabilidad de su construcción personal y profesional, ya que habla de

manera permanente de su deseo de aprender, como el motor de su desarrollo, considerando que valía la pena estudiar para ser reconocida (HV) y señala en particular que “...*el aprendizaje pasa por la enunciación de sí mismo y de las situaciones importantes para cada persona. Así es como comprendo los aprendizajes previos y significativos...*” (HV, p. 2).

Considera que se aprende a leer y a escribir “*Pues precisamente por el trabajo de la red y por lo que yo aprendí en la universidad, yo creo que uno desde que está en el vientre de la madre está leyendo. Eso lo hemos aprendido, yo diría, que a partir de la teoría, pero también desde la vida misma...porque si uno se devuelve a su infancia, uno permanentemente estaba leyendo las situaciones difíciles de su casa y de alguna manera tratando de solucionarlas...*” (P3), es decir como un proceso continuo y de aprendizaje cotidiano “...*pensar en cómo voy a poner ese texto en consideración de ellas para que lo lean, lo revisen y lo corrijan, lo vuelvan a escribir, pasar por sucesivas versiones, también cuidando que eso no se vuelva como tarea tediosa, que ya revisé, que vuelvo a revisar...*” (P4). Esto significa que la escritura es un proceso inacabado, así se tengan productos de la misma, siempre podrán hacerse transformaciones de los textos escritos con base en las experiencias y en la necesidad del texto para resolver problemas particulares de la vida cotidiana.

Y las actividades que permiten estos aprendizajes están en “...*favorecer muchos espacios de conversación con ellos...como lee las situaciones de su casa, como lee lo que le sucede...a partir de textos completos. Yo por ejemplo utilizo la colección semilla...*” (P5) y “*Uno, tendría que decir que en el colegio...todos los días hay veinte minutos de lectura individual, entonces las niñas llevan libros de su casa, eso sí les pedimos que sean cuentos, narraciones o literatura.*”

*Ellas llevan sus libros...*” (P6). La docente trabaja desde la motivación de las mismas estudiantes y de su apreciación personal de la lectura y la escritura, un rasgo importante en el aprendizaje exitoso de la lectura y la escritura de acuerdo con Pérez (2013).

#### **4.4.4. Evaluación.**

La evaluación es un proceso que se desarrolla permanentemente, además, que no se ocupa sólo del conocimiento en términos de lo cognitivo exclusivamente, sino del aprendizaje personal y la motivación *“Como nosotros trabajamos el cuento en el 2012, entonces en el 2014, ya habían escrito tres años, entonces yo les pasé una guía y les hice unas preguntas para que valoraran la experiencia de escribir, y entonces, yo me doy cuenta que en la medida en que ellas leen todos los días son capaces de escribir mejor, yo pienso que un indicador clarísimo, es la manera como uno escribe, pues a medida que uno más lee pues mejor escribe, de alguna manera lo que uno lee es referente para escribir. Yo creo que otro indicador clave es que a uno le guste leer, o sea que usted lea y sienta que usted quiere leer así nadie le haya pedido que lea, o sea que la lectura se va volviendo como una convicción.”* (P15 y 16) y la evaluación formal se desarrolla cada periodo académico *“Bueno, en el colegio nosotros evaluamos cada periodo.”* (P17 y 18).

En este sentido, la evaluación tienen una clara intención formativa y de valoración de la evolución de lo que las estudiantes hacen, en un interés de transformar el conocimiento, lo que se ajusta a lo planteado por Scardamalia y Bereiter (1992), para conocer además si el aprendizaje de



la lectura y la escritura están siendo asimilados como prácticas sociales y para solucionar problemas reales.

#### **4.4.5. Síntesis concepción.**

Es posible inferir que la docente 4 tiene una concepción socioconstructivista (Solé y Teberosky, 2004), donde la enseñanza y el aprendizaje se desarrollan de manera contextualizada y con procesos de participación social, es decir, de interacción tanto con sus pares como con su docente, con la posibilidad de deconstruir el conocimiento aprendido y reconstruirlo de acuerdo a una mirada personal que está siendo permeada por la familia, la escuela y el entorno inmediato del estudiante.

Se presume una concepción del lenguaje escrito como procesos sociales y útiles en la solución de problemas reales (Lerner, 2001 y Tolchinsky y Teberosky, 1995). En la cual, el aprendizaje se desarrolla a lo largo de la vida, en la experiencia misma que genera la interacción entre pensamiento y lenguaje, dentro de interacciones sociales (Vygotski, 1982),

Esta es una concepción sobre el lenguaje escrito desde lo que significa la cultura escrita (Meek, 2004) y que la docente ha construido tras el reflexionar sobre su quehacer, la posibilidad de tener reconocimiento social y participar de actividades de formación continua.

Además, la mirada de la docente frente a la creación o ideación de estrategias de enseñanza, está dada por un interés innovador, de nuevas formas y de alejarse de miradas donde la lectura y

la escritura no es sólo asunto de la escuela sino que es una forma de acceder a la cultura y de construir planes de vida y de participación ciudadana.

En este sentido se acerca al concepto de innovación de Carbonell (2002), al proponer la importancia de la autonomía en el desarrollo de las estrategias de enseñanza y la relación existente entre lo que se aprende con la vida diaria. Se construyen teorías entre lo formal y lo informal de la educación, la socialización primaria y secundaria (Rodrigo, Rodríguez y Marrero, 1993).

#### **4.5. Sujeto 5**

Docente de segundo de básica primaria en sector público, con especialización en enseñanza de la literatura infantil y juvenil y estudiante actual de maestría en pedagogía y desarrollo humano.

##### **4.5.1. Conceptualización.**

Es una docente que considera que leer y escribir “...*va mucho más allá que decodificar letras, palabras, frases en sentido ascendente. Va mucho más allá de pasar la mirada por los signos, por las grafías. Leer para mi es darle sentido al lenguaje y no solamente al lenguaje escrito sino al lenguaje visual...es comprender lo que se lee teniendo en cuenta el contexto comunicativo en el que se lee, teniendo en cuenta la necesidad de la lectura, la intención de la*

*lectura, entonces estamos leyendo incluso antes de llegar al papel, porque leemos el contexto...qué texto me permite a mi solucionar mi necesidad y suplir la necesidad que tengo, el propósito que tengo hacia qué tipo de texto me voy a encaminar...” (P1).*

Y la escritura “...también va mucho más allá que codificar, que aprenderme el sonido, que ir juntando letras, para formar sílabas...para mi escribir es producir sentidos, producir textos...es una práctica social verdadera...producir textos reales, que también obedecen a un propósito o intención...producir textos individualmente y colectivamente de manera oral y es totalmente válido porque es producir sentido...yo no escribo con la mano, yo produzco con el cerebro, si, con mi historia de vida...” (P2).

En este sentido, tanto la lectura como la escritura son procesos en contexto, que resuelven situaciones reales, que dan la posibilidad de encontrar en ellos, formas de comunicación, de interacción y de hacer algo cuando se necesita, se trata de interpretar y construir conocimiento, con un concepto fundamental, que es la “necesidad” de hacerlo.

Además, la docente 5, plantea que se aprende a leer y a escribir “...desde los primeros años, incluso desde el vientre materno, se pueden desarrollar prácticas de lectura y escritura con los niños y las niñas...entonces el bebé por muy bebé que sea, él sabe, le están comunicando...” (P9 y 10), de esta manera, la lectura y la escritura, son procesos naturales en el ser humano, que tratan de la interpretación de la realidad y de la posibilidad de expresarse, en sentimientos y pensamientos, de nuevo, responden a las necesidades particulares de los seres humanos desde su nacimiento.

Este interés particular en la lectura y la escritura concibiéndolas como prácticas sociales cotidianas y no sólo producto de actividades escolares, emergió desde sus estudios básicos, ya que en su casa, su hermana mayor le decía que ella era muy buena para leer y escribir, además obtuvo buenos resultados académicos y con todo ello se ha interesado siempre por la reflexión sobre ambos procesos, por lo que ha participado en la red de lenguaje y en algunas actividades de formación continua (HV).

La reflexión misma sobre la lectura y la escritura, ha sido lo que ha movilizado sus concepciones *“El hecho de escribir...sobre lo que hacía en el aula con los niños y las niñas, me permitió darme cuenta que a partir de la escritura podía distanciarme de mi práctica pedagógica y reflexionar sobre ella...”* (HV, p. 10). Esto le ha permitido transformaciones en sus teorías, que dejan de ser en su totalidad implícitas para articularse adecuadamente a su discurso y a sus prácticas.

Así, su concepción de lectura se articula en particular con lo señalado por Dubois (1996), frente a la lectura como un proceso transaccional, donde se construyen sentidos que vienen y van entre el lector y el autor del texto, además, desde la posición de Sánchez (2014), basado en las teorías interactivas, la lectura es un diálogo entre lo que el autor construye como sentido del texto y lo que de ello puede decir el lector del mismo, además, es un proceso permanente, donde se comprende una lectura con base en lo que se puede anticipar de ella, lo que se interpreta durante la lectura misma lo que se evalúa al finalizar el proceso.

Y con relación a la escritura, se puede inferir que se trata entonces de la escritura como un proceso social, cultural con una intención comunicativa clara y como una manera de construir conocimiento, relacionado con lo planteado por Pontecorvo (citado por Pimiento y Arbeláez, 2011), Scardamalia y Bereiter (1992) y Castaño (2014).

Es decir, tanto la lectura como la escritura de acuerdo con la docente, son asumidas como procesos de comunicación social, por tanto, prácticas sociales con sentido, lo que concuerda con la posición teórica de Tolchinsky (1993) y Teberosky y Tolchinsky (1995).

#### **4.5.2. Enseñanza.**

En cuanto a la enseñanza, la docente expresa que *“Lo primero es situar la escritura y la lectura como prácticas sociales en contexto...porque allí se le está dando...validez a esas prácticas...partiendo de una práctica real...La pedagogía por proyectos es una estrategia muy amplia, que tiene muchas oportunidades, muchas situaciones...entonces está el proyecto de los nombres de los niños qué mejor riqueza que los nombres de todos...”* (P5) y *“...generar situaciones y aprovechar todas las situaciones de escritura que se ven en la cotidianidad. Por ejemplo, hacer una carta para pedir permiso...se deben incluir diversidad de textos en la escritura...”* (P6). Además, incluir materiales como la lista de los estudiantes, una tarjeta, una receta, cuentos, entre muchos otros que la docente menciona y que se convierten en las herramientas para la enseñanza, donde el eje central sigue siendo construir escenarios donde la lectura y la escritura se enseñen como prácticas sociales y en contextos reales para solucionar problemas reales.

Ahora bien, sobre las razones para aprender a leer y a escribir, subraya que “...*primero, ellos antes de que nosotros les enseñemos...aprenden, son unos aprendices innatos. Primero, porque tienen derecho, no les podemos negar ese derecho...y la otra...porque la lectura y la escritura son prácticas sociales, prácticas para vivir en esta sociedad. Entonces para ejercer su ciudadanía, para comprender el mundo, para leerlo, para criticarlo, para disentirlo, para proponer en el sentido de la escritura, para argumentar, para expresarse en esta vida, en este mundo, para hacer valer sus derechos, para hacer efectiva su voz...un niño que lea y escriba con sentido...tendrá más oportunidades, por ejemplo, de seguir educándose...*” (P11 y 12). Esto significa que la lectura y la escritura son procesos que permiten empoderar al sujeto con respecto a su cultura, a la sociedad a la cual pertenece y participar activamente de ella desde sus derechos y deberes, como sujeto político.

Para lograr estos propósitos de enseñanza que trascienden la codificación y la decodificación, los materiales que utiliza son variados, a ellos se refiere de la siguiente manera “...*hay varios...está primero, el texto completo, de diversa clase. Si es un cuento, es el cuento completo, si es una noticia es completa, el poema, la receta, también el texto informativo, el texto descriptivo. Yo utilizo mucho fotocopias...a cada uno le entrego un texto, es muy diferente si usted está teniendo contacto visual con el texto...También hay otros materiales de lectura y también de escritura, que son las herramientas de sistematización que lo llama Josette Jolibert, por ejemplo, las siluetas, los esquemas de los textos...Es importante porque cuando vamos a hacer otro texto de estos, podemos sacar esa herramienta y la retomamos...*” (P13) y “...esos

*mismos textos, que tenemos leídos, rayados, nos sirven como materia prima para la escritura...”*  
(P14).

Son materiales de diversa índole, pero que surgen todos de necesidades o del uso cotidiano, por tanto para los niños y las niñas resultan interesantes y agradables. El uso de estos materiales se hizo evidente en las observaciones, por ejemplo, entregó copia para todos sobre una canción trabajada (OB 1), construyen una invitación con base en una silueta (OB 2) y construyen por escrito una receta que posteriormente preparan (OB 3). Son actividades que los niños y las niñas valoran positivamente y se hace evidente su deseo de participar en ellas, además, hace uso de herramientas tecnológicas para socializar textos con los niños y las niñas.

En su historia de vida, se hace evidente el impacto positivo de los referentes docentes que tuvo, es decir, quienes le enseñaron a ella, influyeron en sus prácticas actuales, dado que desde su familia tuvo ejemplos de docentes y ello la llevó a formarse en la docencia y a seguir este mismo camino (HV). De esta forma, se evidencia como los modelos de figuras representativas contribuyen a la construcción de las teorías implícitas que guían las prácticas docentes.

Sin embargo, su inicio en la enseñanza del lenguaje escrito estuvo marcado por la enseñanza tradicional (HV), “...sin embargo, me sentía inquieta y poco satisfecha conmigo misma...Llegó el momento de las preguntas, del desequilibrio cognitivo...la respuesta estaba en mi misma...tendría que desaprender, disponerme y tener una actitud abierta al cambio.” (HV, p. 5), el conflicto cognitivo y la insatisfacción personal con su quehacer transformaron sus prácticas y han guiado su proceso formativo como docente.

En el sentido de las herramientas de enseñanza manifiesta que la pedagogía por proyectos es *“una apuesta por la autonomía, por el éxito y por la vida. Asumí la pedagogía por proyectos...como una estrategia de cambio profundo...”* (HV, p. 6), esto significa que ese cambio se construyó para el desarrollo de procesos innovadores en educación. Lo que sólo se logra cuando existe una apuesta por la transformación personal, sobre una autorreflexión de las prácticas.

Estas ideas que plantea en su discurso se observan en la manera prototípica que desarrolla sus clases (OB 1, 2 y 3), donde durante la apertura de las clases, deja claridad sobre los propósitos de la misma y los dispone de manera positiva para lo que van a hacer, luego durante el desarrollo utiliza diferentes herramientas (textos, música, videos, siluetas de textos y materiales en general), con los cuales los niños y niñas interactúan, son interrogados y participan de las diferentes actividades propuestas por la docente. Al finalizar, realiza una actividad que les permite poner en práctica, hacer uso de lo aprendido y que esto sea útil en su contexto cotidiano.

Se puede inferir que la docente, considera la enseñanza de la lectura y la escritura como una relación entre lo social y lo individual, para la transformación del conocimiento y el desarrollo del pensamiento, de acuerdo con Vygotski (1982) y Scardamalia y Bereiter (1992). Que se debe dar en contextos interesantes y motivadores para el estudiante, que movilicen su aprendizaje desde su propia necesidad, tal como lo plantea Pérez (2013).



### 4.5.3. Aprendizaje.

En cuanto al aprendizaje, señala que los niños y las niñas llegan con unos saberes previos sobre lectura y escritura a la escolaridad, tienen una experiencia que ha surgido de su vida cotidiana, de su familia y su contexto social, aprendiendo de manera natural *“Bueno, más que nosotros enseñarles a leer y a escribir, ellos son lo que aprenden, nosotros orientamos...ellos son super inteligentes y son usuarios constantemente de la lengua, usuarios naturales de la lengua escrita y de la lengua oral. Entonces ellos van construyendo sus hipótesis de lo que es y cómo se configura el lenguaje escrito...”* (P3) y *“...aprenden a escribir por la experiencia diversa de sus compañeros, por la experiencia que les brinda la maestra, la práctica que los vincula directamente con el lenguaje escrito...”* (P4).

Esto indica que el aprendizaje se desarrolla en un escenario social, con una serie de conocimiento previos de los estudiantes hacia lo que van a aprender, es un proceso de asimilación, ajuste de información, construcción y reconstrucción del conocimiento, en interacción permanente, como procesos de aprendizaje social.

Las actividades que debe hacer el estudiante para aprender a leer y escribir se resumen principalmente en situar la escritura y la lectura como prácticas sociales en contexto, utilizar diversos tipos de textos en el aula, para escribir hay que generar situaciones y aprovecharlas desde el uso del calendario, la lista de asistencia hasta textos más elaborados (P5 y 6). En actividades individuales y colectivas de aprendizaje, donde el rol del compañero jalona aprendizajes.

También con el interés de posibilitar y disponer para el aprendizaje, la contextualización es básica, que los niños sepan qué se va a hacer en clase, para qué y cómo (OB 1, 2 y 3).

#### **4.5.4. Evaluación.**

Sobre la evaluación, la docente en las clases observadas muestra cómo se utilizan herramientas como el check list, el repaso oral de lo aprendido (OB 3), los productos que se construyen en cada clase (OB 2) y el cuadro comparativo (OB 1). Es un proceso continuo de valoración de la evolución de los aprendizajes de los estudiantes, con la participación de todos, de tal manera que ésta también se convierte en una práctica social y de construcción permanente.

En cuanto a la pregunta por la evaluación, la docente 5, considera que *“...hay muchas estrategias, por ejemplo, el análisis de los nombres, me da cuenta de cómo van ellos avanzando. La diferencia entre un nombre y otro por ejemplo...muchos se la pillan de una...Entonces yo pienso a través de juegos pero que potencien la reflexión del lenguaje...y hay otra cosa hacerle un seguimiento a los niños periódicamente, puede ser cada mes, cada dos meses, hacerle un seguimiento correcto con una actividad donde se pueda identificar en qué tipo de hipótesis está, si avanzó y poder comunicarle eso a su familia...”* (P15) y *“...tiene que ser con un indicador...”* (P16). En este sentido, de nuevo la diversidad de herramientas y de artefactos en el aula, permiten reconocer la evolución del aprendizaje, es contextualizar el proceso evaluativo, ajustarlo a las necesidades del estudiante.

Además, la docente considera que la evaluación es un proceso constante, de ir y venir y de constatar avances que a veces no se alcanza a dar cuenta de cuándo exactamente aparecieron. En este sentido, expresa *“Yo pienso que todo el tiempo se está evaluando, digamos que, eso casi no se hace, pero es muy valioso hacer los tres tipos de evaluación, no solo la hetero, sino la auto, que ellos digan...la evaluación se puede realizar a corto, mediano y largo plazo. Por ejemplo, después de leer un texto, hacemos con ellos una actividad metacognición...”* (P17 y 18).

Esta manera de conceptualizar la evaluación tiene relación directa con la forma en que personalmente ha vivido la evaluación, como un proceso de autorreflexión, de identificación de falencias, de oportunidades de cambio y de transformación personal y en sus prácticas. Reconocerse a sí mismo como individuo sujeto de evaluación hace que se generen modificaciones y se piense en la evaluación como una posibilidad de avance y no sólo de identificación de dificultades.

#### **4.5.5. Síntesis concepción.**

Es una docente que tiene claridad sobre su discurso y sobre sus prácticas, ambas giran en torno a posiciones constructivistas, tendientes al socioconstructivismo (Solé y Teberosky, 2004) que permiten determinar la enseñanza y el aprendizaje por procesos de interacción social y de internalización con una autoconstrucción de significados que se van desarrollando en la experiencia de vida y en la construcción de conocimiento guiada en contextos formales e informales de educación. En este sentido, la lectura y la escritura se construyen bajo experiencias

sociales, que transforman las condiciones personales y a su vez, éstas permiten modificar constructos culturales.

Esto indica nuevamente la concepción de la lectura y la escritura como herramientas culturales para la vida y la para el desarrollo individual y colectivo en la transformación social (Lerner, 2001; Teberosky, 1993; Teberosky y Tolchinsky, 1995 y Solé y Teberosky, 2004).

Además, sus prácticas se fundamentan en la concepción que los seres humanos deben acceder a la cultura escrita (Meek, 2004), lo que permite ser sujetos de derechos y deberes, con procesos de enseñanza y aprendizaje que se desarrollen en la naturalidad de los entornos cotidianos.

Las teorías implícitas de la docente y sus prácticas cumplen con las características propias de los procesos de innovación educativa que se señalaron anteriormente con Carbonell (2002) y Blanco y Messina (2000). Es un asunto que surge en el ir y venir de la experiencia, de la formación y del conflicto cognitivo (Rodrigo, Rodríguez y Marrero, 1993). Para hacer de la educación en lenguaje escrito un proceso agradable y vinculante (Pérez, 2013).

#### **4.6. Interpretación general**

Para articular los diferentes resultados encontrados a través de las categorías de análisis y la síntesis que se presentó con respecto a las concepciones de las docentes de manera individual, a continuación se presenta una interpretación general en torno a los siguientes aspectos: primero, la

tendencia con relación a las concepciones sobre la enseñanza del lenguaje escrito de las docentes, en cada una de las categorías de análisis, segundo, un análisis general de su concepción sobre la enseñanza del lenguaje escrito y tercero, una síntesis con respecto a las características de las docentes que, convergen más allá de los criterios de selección, con las cuales se logró evidenciar tanto en los discursos como en las observaciones sus prácticas innovadoras.

Primero, con base en el análisis por categorías, se pueden inferir lo siguiente, en la primera categoría, sobre la conceptualización de la lectura y la escritura, las docentes tienen una tendencia a considerar que ambos son procesos sociales, interdependientes, con los cuales los estudiantes logran construir interpretaciones sobre el mundo que les rodea y producir textos que reflejan el significado y el sentido que dan a su realidad inmediata, con una intención comunicativa que se liga a la posibilidad de transformación de su cultura y de su participación como sujetos autónomos y capaces de tomar decisiones e interferir en su contexto social.

Esta manera de concebir tanto la lectura como la escritura se acerca a los planteamientos de las teorías interactivas (Dubois, 1996; Sánchez, 2014 y Castaño, 2014) y a los planteamientos que consideran el lenguaje escrito como una posibilidad el acceso a la cultura escrita, y que potencialmente permite la construcción de artefactos para la comunicación (Meek, 2004; Tolchinsky, 1993 y Teberosky y Tolchinsky, 1995).

En la segunda categoría, relacionada con la enseñanza, es posible decir que las docentes, asumen sus prácticas como una oportunidad para generar espacios en los cuales los estudiantes pueden construir competencias adecuadas para el uso social de la lectura y la escritura, a partir

del reconocimiento de que los textos tienen intencionalidades, que se puede conocer el mundo a través de los significados que se elaboran sobre él, a través de la lectura, además que se puede transformar su realidad o resolver un problema con el uso de la escritura de un texto que tendrá igualmente una intención comunicativa particular.

Se trata entonces, de la enseñanza como la posibilidad de desarrollar en los estudiantes las competencias necesarias para ser sujetos sociales, políticos, que reconocen sus oportunidades y sus dificultades e interfieren en su realidad para optimizarla o minimizar el impacto negativo que ésta podría tener en ellos. Para lograr estos propósitos, las docentes coinciden en propuestas de enseñanza donde se pueda desarrollar trabajo en colectivo, de interacción entre pares y con la docente, con base en el desarrollo de actividades que den respuesta a necesidades reales de los estudiantes, es decir que se puedan evidenciar la utilidad de las mismas en su entorno cotidiano, lo que promueve el desarrollo de un interés personal (motivación intrínseca) por el aprendizaje de la lectura y la escritura.

Esta manera de entender la enseñanza coincide con los planteamientos de Pérez, et al (2013) que explica cómo las prácticas cercanas a la cotidianidad del estudiante y que se vuelven motivadoras o agradables, propician un mejor aprendizaje y un gusto por el saber.

Con respecto a la tercera categoría, las docentes frente al aprendizaje, señalan que, se trata en particular de un proceso de apropiación cultural, de convertir el lenguaje escrito en algo natural, a través del uso de diferentes tipos de textos que se ajustan a las necesidades del estudiante en su contexto tanto familiar, social como escolar. Se aprende entonces, en la medida

en que los estudiantes logran identificar que la lectura y la escritura tienen uso, es decir, pueden hacer algo con ellas, solucionar problemas, comunicarse, construir conocimiento, acceder a su cultura. Esta explicación se ajusta a los planteamientos de Lerner (2001), Pozo (2006) y Meek (2004), que ven en el aprendizaje del lenguaje escrito una posibilidad de interacción cultural y de apropiación del mundo que rodea al sujeto, con posibilidades de ser transformado.

En la cuarta categoría, las docentes coinciden en señalar que el proceso de evaluación del aprendizaje debe ser constante y no sólo una herramienta para evaluar al estudiante sino para reflexionar sobre las prácticas docentes y optimizarlas. Con respecto a los estudiantes, se trata de un proceso de valoración de la evolución que tienen con relación a la apropiación de la lectura y la escritura en su contexto escolar y cotidiano. En este sentido, se ocupan de desarrollar procesos de evaluación continuos y no sólo bajo el cumplimiento de los requisitos formales de cada institución educativa. Sin embargo, es una categoría en la cual aún se evidencian dificultades para dar cuenta en sentido concreto de las actividades puntuales que se realizan alrededor de la misma. Probablemente porque la evaluación requiere mayores procesos reflexivos y concreta las maneras de concebir la enseñanza.

Segundo, frente al análisis de la concepción de enseñanza del lenguaje escrito, sintetizando y articulando lo que se puede evidenciar en cada una de las categorías, es posible inferir que, las docentes tienen una tendencia a una posición constructivista y socio-constructivista sobre la enseñanza del lenguaje escrito, pues coinciden con las concepciones expuestas por Solé y Teberosky (2004), al considerar que la interacción entre el docente y el estudiante facilita el proceso de construcción de conocimiento a través de la experiencia que tiene el estudiante con

sus pares, sus conocimientos previos y su posibilidad de hacer cosas con aquello que está aprendiendo, en esta caso el lenguaje escrito.

En términos del lenguaje escrito, las docentes lo consideran como una práctica social, ya que, posibilita la comunicación, la interacción de los estudiantes en su vida cotidiana (familiar y escolar), para expresar pensamientos, sentimientos, debatir, converger o divergir en posiciones y argumentos sobre hechos de su realidad, en un proceso de intercambio constante de significados.

De esta manera, las docentes plantean que el desarrollo de adecuadas competencias en lectura y escritura, son una oportunidad para la promoción de la autonomía, para el empoderamiento de los estudiantes frente a su realidad social, política, económica y cultural, para posicionarlos como sujetos políticos, que tengan la posibilidad de ejercer sus derechos y cumplir con sus deberes, dentro de su construcción personal como ciudadanos, se trata entonces de considerar que esto lleva al ingreso del ser humano en lo que Meek (2004) llamó la cultura escrita.

En este sentido, se presume que las docentes no tienen una intención transmisionista del conocimiento, sino de orientación, acompañamiento y apoyo al proceso de construcción de los saberes que los niños y niñas requieren en torno al lenguaje escrito, lo que se asemeja a la posición teórica de Solé y Teberosky (2004) y reconocen que esta visión alrededor del lenguaje escrito, ha sido construida con base en la autorreflexión, autovaloración y el deseo de transformar las prácticas, de optimizar su quehacer en el aula de clases.



Otro elemento importante, es cómo las docentes comprenden y asumen que para generar un buen proceso de aprendizaje, la motivación del estudiante, el respeto por sus ritmos de aprendizaje y la identificación de sus intereses para acercarse a la lectura y a la escritura, son elementos determinantes en su progreso frente al lenguaje escrito.

Tercero, con relación al análisis de la innovación en las prácticas de las docentes, o de lo que Pérez et al (2013) ha llamado prácticas destacadas, es posible inferir que las docentes desarrollan prácticas innovadoras en su aula de clase para la enseñanza del lenguaje escrito. Se debe aclarar que desde el principio de la investigación, estas docentes habían sido catalogadas como docentes con prácticas innovadoras y esto se estableció a través de una serie de criterios de selección que fueron valorados por algunos expertos, quienes a su vez, generaron opciones sobre los posibles participantes en el presente estudio.

En resumen, estos criterios planteaban que las docentes implementaban en sus prácticas estrategias nuevas de enseñanza, desarrollaban procesos de investigación y sistematización de sus prácticas, tenían motivación personal por el aprendizaje continuo y liderazgo y se preocupaban por la transformación de su quehacer en el aula, para lograr ciertos aprendizajes de los estudiantes.

Ahora bien, con relación a lo encontrado tras esta investigación, se puede decir que, las docentes logran involucrar dentro de sus prácticas elementos nuevos, por ejemplo, las tecnologías de la información y la comunicación, desde la interacción que el estudiante puede tener con ellas, la posibilidad de elección del material textual con el cual los estudiantes desean

trabajar en el aula y el uso de las siluetas de los textos (estructuras textuales) para la comprensión no sólo de su estructura, sino para la conceptualización del mismo y la posibilidad de construcción de nuevos textos a través de la escritura. Esta inserción de algo nuevo es una de las características que resalta Rimari (s.f.) y Rivas (2000) cuando se acercan a la conceptualización de lo que significa la innovación.

Otro aspecto importante es que las docentes no desarrollan sus estrategias de enseñanza de manera arbitraria, sino que existe en ellas un interés por la transformación de representaciones mentales alrededor de sus prácticas. Por tanto, cuando las docentes planean una clase, utilizan los textos que llegan a ellas (volantes, cartas, solicitudes, recetas, cuentas), construyen textos (recetas, solicitudes de permisos a través de una carta, afiches de seguridad para niños) o desarrollan procesos de formación académica o participación en la red de lenguaje, lo hacen con la intencionalidad de potenciar lo que ya conocen sobre el lenguaje escrito, de reflexionar sobre sus prácticas y resolver problemas cotidianos en el aula de clase. Lo que significa un paso hacia el desarrollo de la innovación educativa, hacia la construcción de prácticas destacadas (Vogliotti y Macchiarola, 2003; Escudero, 1998 y Pérez, 2013).

Todo ello, con un interés que ha surgido de su experiencia de vida, tanto en su formación escolar básica, como en su formación profesional y con el impacto que ha tenido su experiencia laboral, los aprendizajes familiares y las dificultades a las cuales se han visto enfrentadas con sus estudiantes para generar motivación y deseo por aprender a aprender. En este marco, las docentes han construido prácticas novedosas que son reconocidas por sus pares, partiendo de la inserción de elementos nuevos que transforman de manera intencional la enseñanza y que se

origina en intereses personales y no desde la imposición del sistema educativo (Blanco y Messina, 2000 y Carbonell, 2002).

Para finalizar, dentro de la postura asumida con respecto a la innovación educativa en la enseñanza del lenguaje escrito, más cercana al concepto propuesto por Pérez, et al (2010) como práctica destacada, es posible inferir que las docentes, han desarrollado este tipo de práctica en la medida que, tanto la lectura como la escritura han sido asumidas como procesos sociales contextualizados y que se deben trabajar en el aula a partir de las necesidades de los estudiantes en su entorno cotidiano, con intencionalidades definidas.

Además, hay coherencia entre el discurso teórico que manejan las docentes y las prácticas que desarrollan en el aula, en términos de sus propuestas de enseñanza y de evaluación de la evolución del aprendizaje. Esto se logra evidenciar cuando existe coincidencia entre el discurso de las docentes y las prácticas observadas, en la entrevista ponen en evidencia con ejemplos lo que hacen en el aula y en la observación estos elementos afloran.

En este sentido, que estas docentes construyan prácticas destacadas no depende de manera exclusiva de su formación académica o de ciertas condiciones en sus estudiantes o en el aula de clase, sino en principio de la posibilidad de identificar problemas en su realidad escolar inmediata y tener la intención de resolverlos, teniendo una concepción del estudiante como un sujeto de oportunidades para sí mismo, que puede empoderarse de su cultura, de su entorno social y transformarlo para su bienestar personal y colectivo.

## 5. Conclusiones

A continuación se presentan las conclusiones que se han obtenido a través de la experiencia con esta investigación.

Primero, se lograron cumplir los objetivos propuestos en el estudio, dado que se identificaron las concepciones de las docentes, se caracterizaron y se interpretaron con base en los datos evidenciados a partir de los instrumentos y las técnicas utilizadas. Estas concepciones surgieron como teorías implícitas que guiaban los discursos de las docentes, así como sus prácticas de aula. Las verbalizaciones de las docentes mostraban un sustento teórico de tendencia socioconstructivista y sus prácticas de aula contenían elementos reflexivos e innovadores que rompen con las prácticas tradicionales en busca de mejores aprendizajes para el uso del lenguaje escrito.

Algunas investigaciones sobre concepciones han encontrado incompatibilidades entre discursos y prácticas, por ejemplo las desarrolladas por Hernández y Maquillón (2010) y García y De Rojas (2003), sin embargo, en el presente estudio, se identificó que las prácticas de enseñanza de las docentes son compatibles con lo que las docentes dicen sobre la enseñanza de la lectura y la escritura. Esta coherencia entre discursos y prácticas se puede explicar a través de la motivación intrínseca y la reflexión consciente sobre la importancia del uso del lenguaje escrito, que surge en las dificultades presentadas en el aula de clase y en los obstáculos evolutivos de los estudiantes frente al desarrollo de las competencias en lectura y escritura.

Lo que lleva a que las docentes, se cuestionen y piensen en la necesidad de optimizar las estrategias de enseñanza y el proceso de aprendizaje de los niños y niñas, hacia la construcción de la lectura y la escritura como prácticas sociales, culturales y ciudadanas. El abordaje desde lo que el docente dice y lo que el docente hace permite una mirada más coherente y cohesionada frente a sus concepciones de enseñanza. Efectivamente como lo plantean Kember, Jenkins y Ng (2004) el abordaje desde lo que el docente dice y lo que hace, permite una mirada más coherente y cohesionada frente a sus concepciones de enseñanza, además, facilita la identificación de los elementos puntuales frente a qué le hace pensar cómo piensa y hacer lo que hace.

Segundo, las teorías implícitas que priman con respecto al uso de la lectura y la escritura les dan prioridad como procesos sociales, de aprendizaje tanto colectivo como individual, con base en situaciones reales de comunicación, en necesidades puntuales de resolución de problemas de la vida cotidiana, donde se busca que los estudiantes encuentren herramientas útiles en la comprensión de textos y en la producción de los mismos para la participación cultural y ciudadana, lo que tiene relación con los planteamientos de Lerner (2001), Pozo (2006) y Meek (2004).

Dentro de las concepciones sobre la enseñanza del lenguaje escrito, existe una tendencia marcada hacia la interdependencia entre la lectura y la escritura, donde se establecen lazos que permiten la convergencia de estrategias de enseñanza para ambas, fundamentadas en la relación entre el aprendizaje en solitario y el aprendizaje en colectivo, es decir, cómo se construye y se transforma conocimiento desde la experiencia con otros pero como también se interioriza el conocimiento de acuerdo a la posibilidad de agenciarlo y de movilizarse como aprendiz activo,

lo que concuerda con las posiciones de Solé y Teberosky (2004) frente a la concepción constructivista y socioconstructivista de la enseñanza del lenguaje escrito.

El uso del lenguaje escrito no es un asunto exclusivo de la escuela ni de un área académica particular, sino que debe ser promovido en todos los contextos del estudiante y en todas las áreas de estudio, además su enseñanza debe ser practicada a partir de la experiencia diaria, dejar que permee la vida cotidiana y el mundo real de los estudiantes, que además son comprendidos como sujetos de derechos, sujetos sociales y políticos que necesitan usar el lenguaje escrito en su quehacer cotidiano para ejercer sus derechos y deberes. Estas posiciones no tradicionales sobre el uso de la lectura y la escritura y los aspectos que implican su aprendizaje y su enseñanza, son expresadas en diversas ocasiones y de diferentes maneras como señaló en cada una de las presentaciones de los resultados e interpretaciones individuales de las docentes.

Tercero, la innovación desarrollada en las prácticas de aula como característica particular de las docentes, no surge de procesos intuitivos, sino que se construyen a partir de la experiencia de vida, la experiencia labora los procesos de aprendizaje a través del curso de estudios formales con respecto al lenguaje escrito y su enseñanza. Es decir, la innovación se puede considerar como resultado de un proceso de aprendizaje que en principio y de manera fundamental se construye a partir de experiencias reflexivas sobre la importancia de leer y escribir y la reflexión de las prácticas en el aula, desde un proceso de evaluación y transformación hacia el desarrollo consciente e intencionado de las mismas, sustentadas en unos soportes teóricos que les permiten comprender estas prácticas y reconstruirlas.

Es decir, la transformación de las concepciones del docente surge del autocuestionamiento de quehacer como docentes, de sus deseos e ideologías personales, de motivaciones intrínsecas, de reflexiones teórico-prácticas, en el que el desequilibrio cognitivo y en ocasiones el inconformismo frente a su propia enseñanza, les cuestiona sobre sus creencias y sus formas de comprender y ejercer la enseñanza.

En esta vía, algunas características constantes encontradas en las docentes con prácticas innovadoras o destacadas en el aula para la enseñanza del lenguaje escrito son: la autoevaluación crítica y reflexiva de sus prácticas y la disposición positiva para la transformación de éstas, la pertenencia a grupos de estudio como la red de lenguaje, el interés por actualizar con frecuencia sus aprendizajes y saberes alrededor del tema, así como la formación continua y permanente.

En los discursos y prácticas también se pudieron evidenciar algunos aspectos referidos por Pérez y Rincón (2009), que hacen parte de las prácticas destacadas, como el uso de la pedagogía por proyectos, ambientes de aula estimulantes para la lectura y escritura, metodologías que hacen que para los estudiantes la lectura y la escritura sea agradable, interesante y motivador. Se puede decir que en el análisis de las cinco docentes se pudieron evidenciar los cuatro rasgos que Pérez et al (2010) declaran como presentes en las prácticas destacadas, estos son: lenguaje como medio y como fin, trabajo con diferentes tipos de textos, coherencia teórica-práctica y la autoevaluación reflexiva para la transformación.

Cuarto, frente a los aspectos metodológicos se consideraron pertinentes los instrumentos utilizados para la recolección de información, dado que permitían no sólo dar cuenta de las

verbalizaciones de las docentes, de su discurso frente a sus concepciones que podría no haber evidenciado realmente las teorías implícitas y suscitar una inconsistencia entre discursos y prácticas, sino que se podían analizar las prácticas a través de las observaciones, es decir, el quehacer de las docentes en su contexto real y por último, dar cuenta de las experiencias personales, laborales y académicas que han suscitado construcciones alrededor de sus prácticas en el aula y que han facilitado la construcción y reflexión de sus concepciones.

En este sentido, la triangulación entre los instrumentos hacía que el abordaje desde lo que las docentes decían y lo que hacían permitieran una mirada más coherente y cohesionada frente a sus concepciones de enseñanza, como eje central de la investigación. Esto en concordancia con la posición teórica frente a las teorías implícitas, dado estas no se transmiten, no se transfieren, no se enseñan de ninguna manera, se da cuenta de ellas a través de otras cosas que sí son observables (discursos, prácticas, documentos), en este caso, entrevistas, observaciones e historia de vida.

## **6. Recomendaciones**

A continuación se presentan las recomendaciones que se han considerado pertinentes al finalizar la investigación:

- Los hallazgos en la investigación sugieren la necesidad de transformar la formación docente con estrategias que movilicen su quehacer, que les permita reflexionar sobre sus



prácticas, sobre los resultados de las mismas y en particular, sobre el estudiante que desean formar.

- Continuar realizando investigaciones que permitan encontrar más allá de una coherencia entre prácticas y discursos, las características particulares que movilizan el quehacer docentes hacia nuevas prácticas, desde el discurso de lo innovador, para optimizar los procesos educativos, que posiblemente redundarán en mejores resultados de desempeño en cuanto al área de lenguaje escrito.
- Ampliar la posibilidad de conocer sobre comunidades de estudio frente al lenguaje escrito como es la red de lenguaje, permite la construcción de escenarios de reflexión de las prácticas y por tanto, de movilización hacia una construcción de transformaciones y de sentidos distintos frente a la enseñanza del lenguaje escrito.
- Difundir este tipo de estudios con el interés de ampliar el conocimiento sobre lo que es innovación, para optimizar su conceptualización y reconocer las características esenciales que permitirían que cada vez más docentes se interesen por ser innovadores, por sistematizar sus prácticas y reflexionarlas.

## Referencias

Agudelo, L. y Bermúdez, M. (2004). *Experimentación e impacto de una propuesta didáctica que incorpora recursos hipermediales y busca potenciar la producción textual de alumnas de educación básica*. (Tesis de maestría, Universidad de Antioquia). Recuperado de <http://bibliotecadigital.udea.edu.co/bitstream/10495/187/1/ExperimentacionImpactoPropuetaDidactica.pdf>

Arbeláez, M. C. y Lanza, C. L. (2011). *Transformación de las concepciones de práctica pedagógica de estudiantes de licenciatura de la Universidad Tecnológica de Pereira*. Macroproyecto, línea de investigación: concepciones de práctica pedagógica. Facultad de Educación. Pereira: Universidad Tecnológica de Pereira.

Álvarez, S.; Sánchez, A.; Cruz, M.; Herrera, G. y Bellón, C. (2010). La escritura, lenguaje vivo en la escuela: una experiencia de autoformación docente en didáctica. *Enunciación*, 13, 130 – 137. Recuperado de <file:///C:/Users/HP/Downloads/1268-2622-1-PB.pdf>

Baena, L. y Bustamante, G. (1992). El área de lenguaje y el rendimiento escolar. Colombia. *La palabra*, 1. Universidad pedagógica y tecnológica de Tunja.

Barrantes, R. (2001). Las innovaciones educativas: escenarios y discursos de una década en Colombia. En *Estados del arte de la investigación en educación y pedagogía en Colombia*. Tomo I. Bogotá: ICFES, Colciencias y Sociedad Colombiana de Pedagogía SOCOLPE.

Recuperado de <http://www.socolpe.org/data/public/libros/InvestigacionPedagogia/2-2Innovaciones-EstadodelArte.pdf>

Barraza, A. (2005). Una conceptualización comprehensiva de la innovación educativa. *Innovación educativa*, 5(28), 19 – 31. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=179421470003>

Bisquerra, R. (Coord.) (2009). Análisis documental. En *Metodología de la investigación educativa*. (349 – 353). Madrid: La muralla.

Blanco, R. y Messina, G. (2000). Estado del arte sobre las innovaciones educativas en América Latina. Bogotá: Convenio Andrés Bello. Recuperado de <http://ww2.educarchile.cl/UserFiles/P0001/File/Indice%20y%20pr%C3%B3logo.pdf>

Caballero, E. (2008). *Comprensión lectora de textos argumentativos en los niños de poblaciones vulnerables escolarizados en quinto grado educación básica primaria*. (Tesis de maestría Universidad de Antioquia). Recuperado de <http://tesis.udea.edu.co/dspace/bitstream/10495/188/1/ComprensionLectoraNiniosPoblacionesVulnerables.pdf>

Carbonell, J. (2002). El profesorado y la innovación educativa (11 - 26). En Cañal de León, P. (Coord.). *La innovación educativa*. Madrid: Universidad Internacional de Andalucía – Ediciones Akal.

Cassany, D. (1995). *La cocina de la escritura*. Barcelona: Anagrama.

Castaño, A. (2014). Prácticas de escritura en el aula: orientaciones didácticas para docentes. *Río de letras*. (Manuales y cartillas PNLE). Bogotá: Ministerio de Educación Nacional: Cerlac – Unesco. Recuperado de [http://www.colombiaaprende.edu.co/html/micrositios/1752/articulos-341021\\_recurso\\_1.pdf](http://www.colombiaaprende.edu.co/html/micrositios/1752/articulos-341021_recurso_1.pdf)

Cisneros, M. (2005). Lectura y escritura en la Universidad tecnológica de Pereira: una investigación diagnóstica. (Informe). Pereira: Universidad Tecnológica de Pereira. Recuperado de <http://media.utp.edu.co/referencias-bibliograficas/uploads/referencias/ponencia/mireyacisnerosponascun07pdf-DZ16M-articulo.pdf>

Clemente, M. y Dominguez, A. (2003). Aspectos socioculturales de la lectura. (87 – 117). En *La enseñanza de la lectura: un enfoque psicolingüístico y cultural*. Madrid: Pirámide.

Dubois, M. E. (1996). La lectura: diferentes concepciones teóricas. (9 – 19). En *El proceso de lectura: de la teoría a la práctica*. Argentina: Aique.

Duque, A.; Ramírez, M. y Arbeláez, M. (Dir.) (2014). *Concepciones de maestros acerca de la enseñanza del lenguaje escrito en el primer ciclo de educación básica*. (Tesis de maestría Universidad Tecnológica de Pereira).

De Almedia, A. (2008). *Lectura conjunta, pensamiento en voz alta y comprensión lectora*. (Tesis doctoral Universidad de Salamanca). Recuperado de [http://gredos.usal.es/jspui/bitstream/10366/22534/1/DPEE\\_Lectura%20conjunta,%20pensamiento%20en%20voz%20alta.pdf](http://gredos.usal.es/jspui/bitstream/10366/22534/1/DPEE_Lectura%20conjunta,%20pensamiento%20en%20voz%20alta.pdf)

De Vicenzi, A. (2009). Concepciones de enseñanza y su relación con las prácticas docentes: un estudio con profesores universitarios. *Educación y educadores*, 12(2), 87 – 101. Recuperado de <http://educacionyeducadores.unisabana.edu.co/index.php/eye/article/view/1487>

Espinoza, M. (2010). El uso de la estrategia de lectura LIDE en la comprensión de textos y la motivación a la lectura. *Lectura y vida. Ensayos e investigaciones*, 54 – 61. Recuperado de [http://www.lecturayvida.fahce.unlp.edu.ar/numeros/a31n3/31\\_03\\_Espinoza.pdf](http://www.lecturayvida.fahce.unlp.edu.ar/numeros/a31n3/31_03_Espinoza.pdf)

Ferreiro, E. (2008). *Pasado y presente de los verbos leer y escribir*. Argentina: Fondo de cultura económica.

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. *Investigación y postgrado*, 18(1), 11 – 21. Recuperado de [http://www.scielo.org.ve/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1316-00872003000100003](http://www.scielo.org.ve/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1316-00872003000100003)

González, J. (2007). El proceso de lectura conjunta de cuentos infantiles estudio comparado en España y México. *Apuntes de psicología*, 25(2), 129 – 144. Recuperado de [http://www.cop.es/delegaci/andocci/files/contenidos/VOL25\\_2\\_2.pdf](http://www.cop.es/delegaci/andocci/files/contenidos/VOL25_2_2.pdf)

González, N. y Ríos, J. (2010). Aplicación de un programa de estrategias para la comprensión lectora de alumnos ingresantes a una escuela de educación. Recuperado de <http://www.usat.edu.pe/usat/facultad-humanidades/files/2010/10/aplicaci%C3%B3n-de-un-programa-de-estrategias-para-la-comprension-lectora-de-los-alumnos-ingresantes-a-una-escuela-de-educacion.pdf>

Hernández, F. y Maquilón, J. (2010). Las concepciones de la enseñanza. Aportaciones para la formación del profesorado. *REICOP*, 13(3), 17 -25. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/2170/217015214002.pdf>

Instituto colombiano para la evaluación de la educación (ICFES) (2012). Resultados nacionales Saber 3°, 5° y 9°. (Informe técnico). Recuperado de [www2.icfesinteractivo.gov.co/ReportesSaber359/paginasIntermediasBusquedaAvanzada/paginaDepartamento.aspx](http://www2.icfesinteractivo.gov.co/ReportesSaber359/paginasIntermediasBusquedaAvanzada/paginaDepartamento.aspx)

\_\_\_\_\_ (2012). Resultados nacionales Saber 11°. (Informe técnico). Recuperado de [www2.icfesinteractivo.gov.co/historicos/](http://www2.icfesinteractivo.gov.co/historicos/)

\_\_\_\_\_ (2013). Resultados nacionales Saber 11°. (Informe técnico). Recuperado de [www2.icfesinteractivo.gov.co/historicos/](http://www2.icfesinteractivo.gov.co/historicos/)

\_\_\_\_\_ (2013). PISA 2012: Retos y avances para Colombia (Boletín de prensa). Recuperado de <http://www2.icfes.gov.co/resultados-estudio-pisa-2012>

\_\_\_\_\_ (2015). Resultados agregados puntajes promedio pruebas Saber 11° 2015-2. (Base de datos) Recuperado de <http://www.icfes.gov.co/instituciones-educativas/saber-11/resultados-agregados-saber-11/resultados-agregados-2015-2>

\_\_\_\_\_ (2016). Prueba Saber 3°, 5° y 9°: Resultados 2015. *Boletín SABER en breve*. Edición N° 4. Recuperado de [file:///C:/Users/USUARIO/Downloads/edicion%204%20saber%20en%20breve%204%20febrero%202016%20v2%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/USUARIO/Downloads/edicion%204%20saber%20en%20breve%204%20febrero%202016%20v2%20(1).pdf)

Kember, D. y Kam-Por, K. (2000). Lecturer's approaches to teaching and their relationship to conceptions of good teaching. *Instructional science*, 28, 469 – 490. Recuperado de <http://link.springer.com/article/10.1023/A:1026569608656>

Kember, D.; Jenkins, W. y Ng, K. C. (2004). Adult students perceptions of good teaching as a function of their conceptions of learning. Part 2. Implications for the evaluation of teaching. *Studies in continuing education*, 26(1), 81 – 97. Recuperado de <http://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/0158037032000131556>

Lavín V., J. y Farías, G. (2011). Perfil y prácticas educativas del docente orientado a la innovación en las escuelas de negocios en México. *Revista Iberoamericana de Educación superior (RIES)*. III(6), 117 – 127. Recuperado de <https://ries.universia.net/article/viewFile/76/134>

Lerma, H. (2009). *Metodología de la investigación. Propuesta, anteproyecto, proyecto*. Bogotá: Ecoe ediciones.

Lerner, D. (2001). Leer y escribir en la escuela: lo real, lo posible y lo necesario. En *Leer y escribir en la escuela*. (11 - 38). México: Secretaría de educación pública.

Makuc, M. (2008). Teorías implícitas de los profesores acerca de la comprensión de textos. *Revista signos*, 41(68), 403 – 422. Recuperado de [http://www.scielo.cl/scielo.php?pid=S0718-09342008000300003&script=sci\\_abstract](http://www.scielo.cl/scielo.php?pid=S0718-09342008000300003&script=sci_abstract)

Marín, J. y Aguirre, D. (2010). *Incidencia de una secuencia didáctica desde una perspectiva discursiva-interactiva en la comprensión lectora de textos expositivos*. (Tesis de maestría Universidad Tecnológica de Pereira). Recuperado de <http://repositorio.utp.edu.co/dspace/bitstream/handle/11059/1890/37241M337i.pdf?sequence=1>

Meek, M. (2004). La cultura escrita. En *En torno a la cultura escrita*. (25 - 73). México: Fondo de cultura económica.



Ministerio de Educación Nacional (MEN) (2011). Plan nacional de lectura y escritura de educación inicial, preescolar, básica y media. Recuperado de [http://www.colombiaaprende.edu.co/html/micrositios/1752/articles-317417\\_base\\_pnl.pdf](http://www.colombiaaprende.edu.co/html/micrositios/1752/articles-317417_base_pnl.pdf)

Morales, S.; Verhoeven, L. y Van Leeuwe, J. (2009). Programa de comprensión de lectura para alumnos de quinto grado de primaria de Lima. *Revista de psicología*, 27(1), 82 – 110. Recuperado de <http://revistas.pucp.edu.pe/index.php/psicologia/article/view/246>

Ortega, P.; Ramírez, M.; Torres, J.; López, A.; Yacapantli, C.; Suárez, L. y Ruíz, B. (2007). Modelo de innovación educativa. Un marco para la formación y el desarrollo de una cultura de la innovación. *RIED*, 10(1), 145 – 173. Recuperado de <http://www.biblioteca.org.ar/libros/142346.pdf>

Pardo, A. y San Martín, R. (1994). *Análisis de datos en Psicología II*. Madrid: Pirámide.

Pérez, M. (2003). Leer y escribir en la escuela: algunos escenarios pedagógicos y didácticos para la reflexión. Instituto colombiano de fomento a la educación (ICFES), Colombia. Recuperado de [http://www.cerlalc.org/Escuela/enlaces/M\\_Perez\\_Leer\\_y\\_escribir\\_escuela.pdf](http://www.cerlalc.org/Escuela/enlaces/M_Perez_Leer_y_escribir_escuela.pdf)

Pérez, M. (2013). Hay que pensar en la lectura como práctica y como experiencia estética (Entrevista). En *Leer para comprender, escribir para transformar: palabras que abren nuevos caminos en la escuela*. Bogotá: Ministerio de Educación Nacional.

Pérez, M. y Rincón, G. (2009). *Actividad, secuencia didáctica y pedagogía por proyectos: tres alternativas para la organización del trabajo didáctico en el campo del lenguaje*. Bogotá: CERLALC. Recuperado de [file:///C:/Users/HP/Downloads/\\_Alternativas%20RED%20DE%20LENGUAJE.pdf](file:///C:/Users/HP/Downloads/_Alternativas%20RED%20DE%20LENGUAJE.pdf)

Pérez, M.; Zuluaga, Z.; Barrios, M.; Bermúdez, M.; Bernal, G. y Blandón, F. (2010). *Diez años de experiencias en la enseñanza del lenguaje. Prácticas destacadas de maestros colombianos*. Bogotá: D´vinni S.A.

Piaget, J. y Inhelder, B. (1970). Los factores del desarrollo mental. En *Psicología del niño* (1997). 14° Ed. Madrid: Morata.

Pimiento, M. y Arbeláez, M. (2011). *Las concepciones de los docentes sobre competencias en lectura y escritura en la formación de los estudiantes en áreas diferentes a lengua castellana*. (Tesis de maestría Universidad Tecnológica de Pereira). Recuperado de <http://recursosbiblioteca.utp.edu.co/tesis/textoyanexos/37241P644.pdf>

Poggi, M. (2011). Innovaciones educativas y escuelas en contextos de pobreza. Evidencias para las políticas de algunas experiencias en América Latina. *Instituto internacional de planteamiento de la educación IIPÉ – UNESCO*. Recuperado de [http://www.buenosaires.iipe.unesco.org/sites/default/files/Innovaciones%2520educativas%2520Poggi\\_0.pdf](http://www.buenosaires.iipe.unesco.org/sites/default/files/Innovaciones%2520educativas%2520Poggi_0.pdf)

Pozo, J. I.; Scheuer, N.; Pérez, M. D., Mateos, M.; Martín, E. y Cruz, De la M. (2006). *Nuevas formas de pensar la enseñanza y el aprendizaje. Las concepciones de profesores y alumnos*. España: Grao.

Rimari, W. (s.f.) *La innovación educativa. Un instrumento de desarrollo*. Recuperado de [http://www.uaa.mx/direcciones/dgdp/defaa/descargas/innovacion\\_educativa\\_octubre.pdf](http://www.uaa.mx/direcciones/dgdp/defaa/descargas/innovacion_educativa_octubre.pdf)

Rivas, M. (2000). *Innovación educativa. Teoría, procesos y estrategias*. Madrid: Síntesis. Recuperado de <https://chaconrosalesfranklinjose.files.wordpress.com/2014/05/innovacic3b3n-educativa-teorc3ada-procesos-y-estrategias-manuel-rivas-marcano.pdf>

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

Sánchez, C. (2014). *Prácticas de lectura en el aula: orientaciones didácticas para docentes. Río de letras*. (Manuales y cartillas PNLE). Bogotá: Ministerio de Educación Nacional: Cerlac – Unesco. Recuperado de [http://www.colombiaaprende.edu.co/html/micrositios/1752/articles-341024\\_recurso\\_1.pdf](http://www.colombiaaprende.edu.co/html/micrositios/1752/articles-341024_recurso_1.pdf)

Scardamalia, M. y Bereiter, C. (1992). Dos modelos explicativos de los procesos de composición escrita. *Infancia y aprendizaje*. 58, 46 – 64. Recuperado de <file:///C:/Users/HP/Downloads/Dialnet-DosModelosExplicativosDeLosProcesosDeComposicionEs-48395.pdf>

Solé, I. y Teberosky, A. (2004). La enseñanza y el aprendizaje de la alfabetización: una perspectiva psicológica. (461 – 485). En Coll, C.; Palacios, J. y Marchesi, A. (comps). *Desarrollo psicológico y educación*. Vol. 2. Psicología de la educación escolar. (2º edición). Madrid: Alianza.

Teberosky, A. y Tolchinsky, L. (1995). Más allá de la alfabetización. En *Más allá de la alfabetización*. (9 – 21). Buenos Aires: Aula XXI Santillana.

Teberosky, A.; Gomes, A.; Linanza, J. y Santana, D. (2004). *Conocimientos de los profesores que enseñan a escribir en el ciclo medio de la enseñanza primaria*. (Tesis doctoral Universidad Autónoma de Madrid). Recuperado de [http://bdtd.ufersa.edu.br/tde\\_arquivos/21/TDE-2008-07-09T094710Z-4/Publico/8%20DeniseSantanaMuniz.pdf](http://bdtd.ufersa.edu.br/tde_arquivos/21/TDE-2008-07-09T094710Z-4/Publico/8%20DeniseSantanaMuniz.pdf)

Tolchinsky, L. (1993). *Aprendizaje del lenguaje escrito*. Barcelona: Antropos.

Sosa, M.; Arango, S. y Hurtado, R. (Dir.) (2008). *Comprensión de lectura de los textos argumentativos en los niños de quinto grado de educación básica primaria*. (Tesis de maestría Universidad de Antioquia). Recuperado de <http://tesis.udea.edu.co/dspace/bitstream/10495/188/1/ComprensionLectoraNinosPoblacionesVulnerables.pdf>

Vargas, I. (2012). La entrevista en la investigación cualitativa: nuevas tendencias y retos. *Revista Calidad en la Educación Superior*, 3(1)119 – 139. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3945773>

Velásquez, M.; Cornejo, C. y Roco, A. (2008). Evaluación de la competencia lectora en estudiantes de primer año de carreras del área humanista y carreras del área de la salud en tres universidades del consejo de rectores. *Estudios pedagógicos*, 34(1), 123 - 138. Recuperado de [http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0718-07052008000100007](http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-07052008000100007)

Vogliotti, A. y Macchiarola, V. (2003, septiembre). Teorías implícitas, innovación educativa y formación profesional de docentes. Ponencia presentada en Congreso Latinoamericano de Educación Superior en Río cuarto, Argentina. Recuperado de [http://www.academia.edu/2245020/Teor%C3%ADas\\_impl%C3%ADcitas\\_innovaci%C3%B3n\\_educativa\\_y\\_formaci%C3%B3n\\_profesional\\_de\\_docentes](http://www.academia.edu/2245020/Teor%C3%ADas_impl%C3%ADcitas_innovaci%C3%B3n_educativa_y_formaci%C3%B3n_profesional_de_docentes)

Vygotski, L. (1982). *Obras escogidas II. Problemas de psicología general*. Madrid: Visor.

**Anexos**

**Anexo A. Formato entrevista**

**CUESTIONARIO PARA ENTREVISTA**

Señor(a) docente,

En el marco del proyecto de investigación “Concepciones de docentes con prácticas innovadoras en el aula sobre la enseñanza del lenguaje escrito”, cuyo objetivo es comprender las concepciones sobre la enseñanza de lenguaje escrito que tienen los docentes con prácticas consideradas como innovadoras en el aula, es importante a través de esta entrevista, conocer lo que usted como docente piensa sobre el lenguaje escrito y su enseñanza.

**Instrucciones**

Las preguntas que se le formularán a continuación, no pretenden evaluar sus saberes y desempeño como profesional, sino recoger información relacionada con las concepciones sobre enseñanza del lenguaje escrito. En este sentido le solicitamos responder de manera sincera, para que los resultados efectivamente reflejen su modo de pensar al respecto. Le reiteramos que estos datos tendrán un uso exclusivamente investigativo.

*Nota:* esta entrevista será grabada con el objetivo de conservar fielmente la información que usted nos suministra.

Agradecemos su colaboración.

*Datos identificación*

Fecha entrevista:				
Nombre docente:				
Institución educativa donde labora:				
Rango de edad (marcar con una X): 20-30 años ___ 31-40 años ___ 41-50 años ___ 51-60 años ___				
Nivel de formación (marcar con una X y escriba el título)				
Normalista ___	Universitario ___	Especialización ___	Maestría ___	Doctorado ___
Ha asistido a cursos de formación y actualización en enseñanza del lenguaje escrito en los últimos 10 años? (marcar con una X, si su respuesta es afirmativa mencione qué cursos?)				
Si ___		No ___		Cuál(es)?
_____				
_____				
Grado en que enseña:			Sector (marcar con una X): Público ___ Privado ___	

*Cuestionario*

1. ¿Para usted, qué es leer?
2. ¿Para usted, qué es escribir?
3. ¿Cómo cree usted que aprenden los niños y las niñas a leer?
4. ¿Cómo cree usted que aprenden los niños y las niñas a escribir?
5. ¿Qué tipo de actividades debe realizar un niño o una niña para aprender a leer?
6. ¿Qué tipo de actividades debe realizar un niño o una niña para aprender a escribir?
7. A. Si usted es docente de un grado diferente a primero de primaria, describa la manera cómo trabaja la lectura con sus estudiantes.  
B. Si usted es docente de primero de primaria, describa la manera cómo enseña a leer a sus estudiantes.
8. A. Si usted es docente de un grado diferente a primero de primaria, describa la manera cómo trabaja la escritura con sus estudiantes.  
B. Si usted es docente de primero de primaria, describa la manera cómo enseña a escribir a sus estudiantes.
9. Considera usted que hay una edad adecuada para aprender a leer? De ser así cuál sería? Justifique su respuesta.
10. Considera usted que hay una edad adecuada para aprender a escribir? De ser así cuál sería? Justifique su respuesta.
11. Enumere tres razones por las que considera que es importante enseñar a leer a los niños y las niñas.
12. Enumere tres razones por las que considera que es importante enseñar a escribir a los niños y las niñas.
13. ¿Cuáles son los textos y materiales que utiliza usted más frecuentemente para que los niños y las niñas aprendan a leer? ¿De qué manera los utiliza?
14. ¿Cuáles son los textos y materiales que utiliza usted más frecuentemente para que los niños y las niñas aprendan a escribir? ¿De qué manera los utiliza?
15. ¿Cómo cree usted que se puede evidenciar el avance de los niños y de las niñas en la lectura?
16. ¿Cómo cree usted que se puede evidenciar el avance de los niños y de las niñas en la escritura?
17. ¿Con qué periodicidad considera usted se debe evaluar el aprendizaje de la lectura?
18. ¿Con qué periodicidad considera usted se debe evaluar el aprendizaje de la escritura?

Se firma como constancia de la realización de la entrevista.

\_\_\_\_\_  
Firma docente

c.c. \_\_\_\_\_

**Anexo B. Guía de observación**

**GUIA DE OBSERVACION NO PARTICIPANTE**

Señor(a) docente,

En el marco del proyecto de investigación “Concepciones de docentes con prácticas innovadoras en el aula sobre la enseñanza del lenguaje escrito”, cuyo objetivo es comprender las concepciones sobre la enseñanza de lenguaje escrito que tienen los docentes con prácticas consideradas como innovadoras en el aula, es importante a través de esta observación no participante, evidenciar las prácticas que se configuran en el aula y que se destacan como innovadoras en el proceso de enseñanza del lenguaje escrito.

**Instrucciones**

Se realizarán tres observaciones no participantes de clases de lenguaje escrito, donde se tomará registro en la presente guía.

*Nota:* cada una de las observaciones será filmada con el objetivo de conservar fielmente la información que surge de la práctica misma en el desarrollo de la clase.

Agradecemos su colaboración.

*Datos identificación*

Fecha observación:		OBSERVACION N°		
Nombre docente:				
Institución educativa donde labora:				
Rango de edad (marcar con una X): 20-30 años <input type="checkbox"/> 31-40 años <input type="checkbox"/> 41-50 años <input type="checkbox"/> 51-60 años <input type="checkbox"/>				
Nivel de formación (marcar con una X y escriba el título)				
Normalista <input type="checkbox"/>	Universitario <input type="checkbox"/>	Especialización <input type="checkbox"/>	Maestría <input type="checkbox"/>	Doctorado <input type="checkbox"/>
Ha asistido a cursos de formación y actualización en enseñanza del lenguaje escrito en los últimos 10 años? (marcar con una X, si su respuesta es afirmativa mencione qué cursos?) Si <input type="checkbox"/> No <input type="checkbox"/> Cuál(es)? _____				
_____				
Grado en que enseña:		Sector (marcar con una X): Público <input type="checkbox"/> Privado <input type="checkbox"/>		

**APERTURA DE LA CLASE** (marcar con una X en la casilla correspondiente según se presente o no el aspecto a observar)

Aspecto a observar	Si	No	Descripción
1. Se explicitan los <i>objetivos o propósitos</i> de la clase			
2. Se interroga sobre los saberes previos			
3. Se contextualiza la presentación de los contenidos			
4. Uso de otras actividades o estrategias para el inicio de la clase			



**DESARROLLO DE LA CLASE** (Escribir una descripción de cada uno de los aspectos)

<b>Aspecto a observar</b>	<b>Descripción</b>
1. Actividades o tareas propuestas por la docente	
2. Qué debe hacer el estudiante?	
3. De qué manera orienta/guía/dirige el docente el trabajo de los estudiantes?	
4. Qué materiales utiliza el docente?	
5. Otros	

**CIERRE DE LA CLASE** (Escribir una descripción de cada uno de los aspectos)

<b>Aspecto a observar</b>	<b>Descripción</b>
1. De qué manera se cierra la clase?	
2. Cómo se evalúa?	
3. Qué materiales se utiliza?	
4. Otros	

## **Anexo C. Historia de vida**

### **HISTORIA DE VIDA**

Señor(a) docente,

Para la elaboración de la historia de vida, es importante conectarse con los recuerdos, que permitirán recrear agradablemente su pasado. Permita que el adulto que hay en usted, comparta sus recuerdos y resignifique su vida en unas cuantas líneas.

Por favor, construya un texto narrativo, en el cuál pueda contar su historia de vida, con las siguientes orientaciones:

1. Que la narración sea escrita en un máximo de tres (3) páginas.
2. Tenga en cuenta los siguientes aspectos:

En la infancia:

- Historias y recuerdos que le hayan impactado de su familia con relación a cómo fueron educados, que pudiesen haber incidido en su decisión de seguir estudiando.
- Los sueños de infancia.
- Los profesores y su influencia en su vida.

En la adolescencia:

- Los ideales en su adolescencia.
- Los profesores y su influencia en su vida.
- Experiencias de vida, por ejemplo, grupos a los que perteneció que de alguna manera influyeron en seguir estudiando y decidir formarse profesionalmente para ser maestro.

En la edad adulta:

- Características personales que incidieron en su decisión de ser maestro.
- La manera como su familia y amigos han valorado su opción profesional.
- Si se cumplieron sus sueños de infancia y adolescencia o se transformaron y cómo se ha sentido al respecto.
- Experiencias significativas en su práctica/quehacer como maestro.

## **Anexo D. Cartas a expertos para validación criterios de selección docentes**

Pereira, octubre 8 de 2014

Profesor  
Xxx xxxx xxxx  
Ciudad

Cordial saludo,

Los estudiantes de la maestría en educación de la Universidad Tecnológica de Pereira, Pedro Pablo Suárez Giraldo y Yuly Elizabeth Osorio Fiquitiva, están desarrollando el proyecto de investigación “Concepciones sobre enseñanza del lenguaje escrito de docentes con prácticas innovadoras”. Para este proyecto es necesario afinar los criterios para la selección de los profesores con prácticas innovadoras.

Conocedores de su trayectoria académica y su experiencia en la formación de docentes, le solicitamos su colaboración, en primer lugar, para revisar los criterios propuestos, y en segundo lugar, sugerirnos algunos profesores de lenguaje que usted considere cumplen con la mayoría de los criterios propuestos.

Para facilitar esta colaboración anexamos una tabla con los criterios, pertinencia, comentarios y docentes propuestos como participantes.

De antemano agradezco su colaboración.

Atentamente.

**Martha Cecilia Arbeláez Gómez**  
Directora de la investigación

**VALORACION CRITERIOS DE SELECCIÓN DOCENTES CON PRÁCTICAS INNOVADORAS EN LA ENSEÑANZA DEL LENGUAJE ESCRITO**

En el siguiente cuadro por favor indique, marcando con una X para cada criterio, si considera que es pertinente o no para determinar si un docente presenta prácticas innovadoras en la enseñanza del lenguaje escrito. Además, puede realizar observaciones o recomendaciones con relación a cada uno de los criterios según su valoración sobre el mismo, incluso puede agregar otros criterios que considere importantes y el grupo no haya tenido en cuenta.

Los criterios fueron elaborados con base en las posiciones de autores como: Barrantes (2001), Blanco y Mesina (2000), Gautier Cruz (2006), Escudero (2002), Cachia, R.; Ferrari, A.; Ala-Mutka, K. y Punye, I., (2010), Barraza (2005), Rimari (2002).

CRITERIO	PERTINENCIA		OBSERVACION
	SI	NO	
1. Docente que lleva a sus estudiantes a construir productos pertinentes a su contexto cotidiano y a resolver problemas en el mismo, por ejemplo, a utilizar diferentes tipos de textos (informativos, instructivos, literarios, argumentativos, entre otros) en actividades cotidianas (solicitud de permisos, desarrollo de peticiones, producción de textos para entretenimiento).			
2. Docente que sea reconocido por la comunidad educativa (otros docentes, directivos, padres de familia o acudientes, estudiantes) por el desarrollo de prácticas innovadoras o porque haya presentado experiencias significativas en lenguaje escrito.			
3. Docente que haya cursado algún programa académico para su actualización profesional en los últimos diez años, en educación, pedagogía o lenguaje.			
4. Docente que en su práctica haya desarrollado procesos de investigación con base en sus prácticas pedagógicas.			

5. Docente que tenga capacidad de liderazgo (trabajo en equipo y actitud propositiva): lidere procesos investigativos dentro de la institución escolar, proyectos de aula, sea reconocido por sus compañeros como un líder.			
6. Docente que utilice estrategias de aprendizaje basado en problemas o proyectos de aula en el área de lenguaje. Proyectos que sean transversales y logren la integración de diferentes tipos de conocimientos.			
7. Docente cuyas propuestas para la enseñanza del lenguaje escrito son percibidas de manera positiva por parte de padres de familia, estudiantes y directivas, es decir, que pueda ser referenciado por ellos como un docente que logra que los estudiantes produzcan textos y comprendan aquello que leen, además, que usen este conocimiento en otras áreas de conocimiento y en su vida cotidiana.			

A continuación por favor, señale los nombres de docentes que para usted cumplen con la mayoría de los criterios anteriores, considerando la valoración y los comentarios que usted ha realizado al respecto.

Nombre completo	Institución en que laboran

Muchas gracias por su colaboración.

## **Anexo E. Consentimiento informado**

### **CONSENTIMIENTO INFORMADO**

Señor(a) docente,

A través de este documento nos permitimos informarle el propósito y las condiciones de usted como participante en la investigación “Concepciones de docentes con prácticas innovadoras en el aula sobre la enseñanza del lenguaje escrito”.

Es una investigación desarrollada por los estudiantes de la Maestría en educación, Pedro Pablo Suárez Giraldo y Yuly Elizabeth Osorio Fiquitiva y dirigida por la profesora Martha Cecilia Arbeláez Gómez. El objetivo es comprender las concepciones sobre la enseñanza de lenguaje escrito que tienen los docentes con prácticas innovadoras en el aula.

En caso en que decida participar en este estudio, se le solicitará permitirnos:

- Observar tres de sus clases en lenguaje y/o lengua castellana (estas clases serán filmadas para posteriormente lograr transcribir apartes de la misma que serán analizados).
- Responder a las preguntas de una entrevista sobre sus prácticas de enseñanza del lenguaje escrito.
- Desarrollar un escrito no mayor a tres páginas sobre su historia de vida que le permitió convertirse en docente.

La participación en esta investigación es voluntaria y la información que se recoja será confidencial, sólo se utilizará para los propósitos de este estudio, por tanto, sus respuestas a la entrevista, los datos de observación y su historia de vida se mantendrán anónimas. Usted será mencionado como profesor 1, 2 o 3 según sea el caso.

Cualquier inquietud sobre el desarrollo del proyecto de investigación, será resuelta en el momento oportuno.

Si ha decidido participar, de antemano le agradecemos y le solicitamos diligenciar la siguiente información:

Yo \_\_\_\_\_ identificado con c.c. \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_, docente de \_\_\_\_\_, acepto participar de manera voluntaria en la investigación “Concepciones de docentes con prácticas innovadoras en el aula sobre la enseñanza del lenguaje escrito”. He sido informado sobre las condiciones de mi participación y las he comprendido, conozco que puedo expresar mis inquietudes en cualquier momento del estudio y éstas serán respondidas oportunamente, además, sé que la información que suministre y el material fílmico serán confidenciales.

\_\_\_\_\_  
Firma docente

c.c. \_\_\_\_\_

Fecha: \_\_\_\_\_