

¿CÓMO ENSEÑAN LOS MAESTROS COLOMBIANOS EN EL ÁREA DE LENGUA CASTELLANA?

Análisis de las propuestas del
Premio Compartir al Maestro



Microsoft

Fundación
Telefonica



FUNDACIÓN COMPARTIR

Presidente

Pedro Gómez Barrero

Vicepresidente

Luisa Gómez Guzmán

Consejo Directivo

Eduardo Aldana Valdés

José Hernán Arias Arango

Jorge Cárdenas Gutiérrez

Ignacio De Guzmán Mora

Carlos Pinzón Moncaleano

Luisa Pizano Salazar

Humberto Vegalara Rojas

Eduardo Villate Bonilla

José Luis Villaveces Cardoso

Gerente General

Isabel Segovia Ospina

Gerente de Educación

Patricia Camacho Álvarez

Directora Académica

Luz Amparo Martínez Rangel

Directora del Premio Compartir

Julia María Rubiano de la Cruz

Director de Instituciones Educativas

Javier Pombo Rodríguez

Coordinador Incidencia en Política Pública

Andrés Fernández Medina

Coordinadora de Instituciones Educativas

Martha Patricia Romero

Coordinador de Formación y Promoción

Fernando Llinás Giraldo

Coordinadora de Evaluación y Premiación

María Helena Castillo Storino

EQUIPO DE TRABAJO

Coordinadora del proyecto

Mónica María Bermúdez G.

Pontificia Universidad Javeriana

Equipo estudio de Lengua Castellana

Investigadores Responsables

Ángela Patricia Vargas

Mauricio Pérez Abril

Pontificia Universidad Javeriana

Apoyo en análisis y procesamiento

D. Milena Barrios

Paola Andrea Vacca Santamaría

Zulma Patricia Zuluaga

Análisis Estadístico:

Darcy Milena Barrios

María Caridad García-Cepero

Pontificia Universidad Javeriana

Pares Académicos Evaluadores

Javier Sáenz Obregón

Universidad Nacional de Colombia

Patricia Camacho Álvarez

Luz Amparo Martínez Rangel

Julia Rubiano de La Cruz

Equipo Académico Fundación Compartir

Coordinación editorial

Andrés Barragán

Dirección de arte

Mateo L. Zúñiga

Julián Güiza

Diseño y diagramación

Daniela González

Julián Güiza

Santiago Mojica

Joulie Rojas

Corrección de textos

Leonardo Realpe

María Paula Méndez


Camila Pinzón M.

ISBN:

978-958-8575-65-0

Lugar y año:

Bogotá D.C., 2015



¿CÓMO ENSEÑAN LOS MAESTROS COLOMBIANOS EN EL ÁREA DE LENGUA CASTELLANA?

Análisis de las propuestas del
Premio Compartir al Maestro



Microsoft

Fundación
Telefonica



TABLA DE CONTENIDO



PÁGINA 6

A manera de contexto



PÁGINA 14

1. Introducción



PÁGINA 16

2. Referencias Conceptuales

- 2.1 La sistematización como posibilidad de reflexionar sobre la práctica para construir saber pedagógico
 - 2.1.1 Epistemología de la práctica reflexiva
 - 2.1.2 La sistematización como investigación
 - 2.1.3 El papel del maestro en la sistematización como investigación
 - 2.1.4 El papel de la escritura en la sistematización
- 2.2 Cultura escrita
 - 2.2.1 La enseñanza del lenguaje: la didáctica de la lengua
 - 2.2.2 La enseñanza de la oralidad: la construcción de la voz en la escuela
 - 2.2.3 La enseñanza de la lectura y la escritura como prácticas socioculturales



PÁGINA 25

3. Enfoque, Metodología y Análisis

- 3.1 Construcción de las categorías
- 3.2 Sistematización y consolidación de la información



PÁGINA 31

4. Resultados

- 4.1 Caracterización general de las experiencias analizadas en el área de Lengua Castellana
- 4.2 Las experiencias se circunscriben al lenguaje como objeto de estudio, casi exclusivamente. Se evidencia poco trabajo interdisciplinar
- 4.3 La escritura y la lectura: procesos privilegiados en la enseñanza del lenguaje. El lenguaje oral y la literatura, aspectos débiles
- 4.4 Hay trabajo sobre unidades complejas de lenguaje
- 4.5 Los textos narrativos: los más trabajados en las aulas
- 4.6 La decisión sobre el objeto de trabajo en lenguaje
- 4.7 Tres rasgos de las experiencias destacadas



PÁGINA 48

5. Conclusiones

Presentación

Por más de quince años, la Fundación Compartir ha premiado y homenajeado a los mejores maestros del país. Las experiencias presentadas por miles de maestros cada año, constituyen un corpus de información muy valioso en el que se pueden rastrear cuáles son las condiciones del contexto en las que desarrollan su práctica, cuáles sus problemáticas dominantes, y en general, lo que está ocurriendo en la pedagogía y la didáctica en las diferentes áreas.

La utilidad de esta información y la pertinencia de su análisis fue reconocida por la *Fundación Telefónica, Intel y Microsoft* quienes se constituyeron en nuestros aliados para adelantar este estudio que fue elaborado por un equipo investigador multidisciplinar de la *Pontificia Universidad Javeriana*. Con base en los escritos con que los docentes se postulan al Premio Compartir, el estudio identifica, entre otros asuntos, cuáles son las inquietudes y preocupaciones de los maestros con relación a sus prácticas de enseñanza, cómo reflexionan sobre ellas, y cuál es el impacto que han tenido las políticas y programas de calidad educativa y los procesos de formación docente en las prácticas de los maestros del área de Lengua Castellana.

El resultado de esta investigación es un buen indicador del estado de la enseñanza en las áreas trabajadas, puesto que parte de múltiples problemáticas, aborda temáticas diversas y proviene de diferentes regiones, contextos sociales, tipos de instituciones y niveles educativos. Es por todo esto que la información será de gran importancia para el diseño y desarrollo de acciones futuras, en particular, aquellas relacionadas con formación docente tanto en sus procesos de formación inicial como en servicio.

La presente investigación hace parte de la producción académica que la Fundación Compartir ha venido desarrollando desde la Gerencia de Educación con el ánimo tanto de asegurar la calidad de los programas que adelanta como de emprender estudios e investigaciones que beneficien a la comunidad educativa en general. En ese orden, hoy contamos con varios estudios en desarrollo y otros finalizados, tales como *Tras la excelencia docente. Cómo mejorar la calidad de la educación para todos los colombianos*, que define políticas y estrategias para realizar el cambio educativo que nuestro país necesita, otro estudio que nos permitió diagnosticar quiénes son los rectores y directores de las instituciones educativas de la educación preescolar, básica y media en Colombia y una investigación sobre los rasgos característicos de la enseñanza en Colombia en el área de inglés como lengua extranjera. Desarrollamos también un proyecto para ahondar en los efectos que tiene el Premio Compartir al Maestro en la calidad del desempeño docente y de sus instituciones educativas, otro que resaltó indicadores de prácticas pedagógicas que favorecen la atención a la diversidad y uno adicional que evalúa la función formativa de nuestras cartillas de lenguaje, matemáticas e inglés. Actualmente se está adelantando una consulta de opinión sobre cómo promover el mejoramiento de la calidad de la enseñanza con incentivos a los docentes y otro sobre las rutas de formación del talento docente. Todos estos estudios contribuyen a fortalecer aspectos internos del Premio, y nos permiten entregarles a los diseñadores y ejecutores de políticas públicas, a las universidades y al público en general, nueva información del sector educativo que contribuya a mejorar su calidad.

Estamos orgullosos del trabajo que venimos haciendo y, sobre todo, de los socios con los que lo hemos adelantado. Entendemos que las alianzas son fundamentales para alcanzar una Colombia educada y equitativa y por esto no cesamos en nuestro esfuerzo de buscar coaliciones con el gobierno nacional y regional, con fundaciones, empresarios,

universidades y medios de comunicación, cuya ayuda, ejemplo y empeño en la calidad educativa permite que contribuyamos colectivamente a reducir la inequidad en Colombia.

Expreso mi agradecimiento a nuestros magníficos aliados, *Fundación Telefónica*, *Intel* y *Microsoft* por el compromiso y a la *Pontificia Universidad Javeriana* por el grandioso trabajo de análisis adelantado. Con seguridad aportará al mejoramiento de la calidad educativa del país.

Pedro Gómez Barrero
Presidente Fundación Compartir

Contribuir a partir de la experiencia

Telefónica se encuentra estrechamente ligada con el progreso de las comunidades donde estamos presentes, entendemos que como empresa del sector de las Tecnologías de la Información y las Comunicaciones, somos un actor social llamado a contribuir a partir de nuestra experiencia, en el desarrollo de estrategias y acciones que contribuyan significativamente a las metas de desarrollo social en diferentes ámbitos de la sociedad.

A partir de la acción social desarrollada por la Fundación Telefónica y sus programas, promovemos la innovación social, aprovechando el potencial que tienen las nuevas tecnologías para favorecer el acceso al conocimiento y generar condiciones de equidad para los más vulnerables así, como oportunidades de desarrollo para aquellos que hoy en día ya conocen el valor de estas.

Estamos seguros que el aporte de este estudio fortalecerá el conocimiento sobre los usos de la tecnología, sus formatos y contenidos en los procesos educativos y su aporte en el mejoramiento de la calidad de la educación del país.

Fundación Telefónica Colombia

Informe específico del área
de Lengua Castellana



A manera de
contexto

El concurso

Desde hace más de quince años, la Fundación Compartir convoca a profesores de preescolar, básica y media —de las diferentes áreas y de instituciones públicas y privadas en Colombia— a que postulen sus experiencias pedagógicas al Premio Compartir al Maestro, con el fin de reconocer aquellas cuyos propósitos, consistencia interna e impacto, entre otros factores, resulten destacables. La convocatoria va dirigida a maestros que consideren que adelantan una experiencia de enseñanza digna de ser compartida con otros educadores, ya sea por su calidad pedagógica, por su intención de afectar significativamente sus prácticas, por los efectos positivos que han logrado en el aprendizaje de sus estudiantes o por el proceso de sistematización realizado.

De acuerdo con los criterios establecidos por el Premio, el maestro postulante presenta un escrito, no superior a tres páginas, en el que describe su experiencia. En tal sentido, se espera que este texto enuncie las preguntas e inquietudes que dieron origen a la experiencia, la estrategia implementada, los resultados obtenidos, el impacto social y académico, y, por último, las conclusiones derivadas de la implementación y de la reflexión de dicha práctica. Para el Premio Compartir al Maestro estos escritos constituyen una fuente de información valiosa y una muestra importante, que, con las debidas precauciones, puede tomarse como una aproximación hacia lo que los maestros del país vienen haciendo desde hace catorce años a propósito de la pedagogía y la didáctica de las áreas objeto de este estudio.

Las experiencias presentadas constituyen un corpus de información muy valioso, en el que se pueden rastrear las problemáticas dominantes, las condiciones de contexto y, en general, lo que está ocurriendo con la pedagogía y la didáctica en las diferentes áreas. Queda fuera de toda duda la utilidad de esta información y la pertinencia de un estudio que la analice e interprete para variedad de propósitos.

La fuente

La fuente documental de la investigación es lo que los docentes “dicen de lo que hacen” en un escrito con un formato y unas intenciones particulares. Y no es cualquier grupo de docentes, sino aquellos que consideran que lo que hacen tiene méritos suficientes como para postularse a un concurso que premia la calidad de su trabajo. Estos textos dan cuenta de lo que ellos destacan como valioso para mostrar, de sus inquietudes, de su visión de lo que debe ser, de las estrategias que dicen implementar, de los resultados que presentan por considerarlos indicadores de sus esfuerzos y aciertos, de los sustentos teóricos que dan a sus prácticas y, posiblemente, de lo que son sus prácticas y la reflexión sobre ellas. En fin, los escritos no son propiamente las prácticas, sino lo que los maestros consideran destacable de ellas: parece razonable, entonces, tomando las precauciones necesarias, pensar que a través de estos textos se obtengan evidencias de las prácticas de los maestros y se haga un estudio de éstas.

Para el equipo investigador es claro que no es posible acceder a las prácticas, en la amplitud y profundidad necesarias, partiendo exclusivamente de lo que escribe de ellas el docente; de ahí la relatividad del lenguaje que se maneja en las interpretaciones y las precauciones que se le señalan sobre las conclusiones que pueden derivarse de este trabajo. Una investigación como esta resultaría enriquecida si se complementa con otras de carácter más cualitativo.

La investigación

En este documento se presentan, entonces, algunos de los resultados de la investigación *Rasgos característicos de la enseñanza en Colombia en las áreas de Matemáticas, Tecnología, Educación ética y valores, Ciencias sociales y Lengua castellana: análisis de las propuestas pedagógicas presentadas al Premio Compartir al Maestro*, en la que se analizó una muestra representativa de las experiencias de dichas áreas, incluidas las ganadoras y las finalistas. Tal análisis permitió identificar tendencias en relación con las principales preocupaciones de los docentes, sus propósitos de enseñanza y los contenidos que seleccionan, así como los procesos evaluativos que adelantan, entre otros aspectos. También se realizaron procesos estadísticos que permitieron identificar rasgos que pueden asociarse con prácticas destacadas de enseñanza, a partir del contraste con las características de las experiencias que resultaron ganadoras.

En este proceso se asumió que las experiencias que se postulan al Premio Compartir al Maestro constituyen un buen indicador del estado de la enseñanza en las áreas abordadas a lo largo y ancho de toda Colombia, pues provienen de diferentes regiones, contextos sociales, tipos de instituciones y niveles educativos. Así mismo, parten de múltiples problemáticas y abordan temáticas diversas. Tal diversidad se convirtió en un aspecto muy importante, al brindar la posibilidad de explorar y seguir diferentes caminos en la investigación. En este punto decidimos trabajar sobre una muestra de textos de las experiencias con el fin de profundizar en su lectura y análisis, pero manteniendo esa diversidad.

La investigación se desarrolló en el marco de un convenio suscrito entre la Fundación Compartir y la Pontificia Universidad Javeriana, y articuló investigadores cuya área de especialización se centra en alguna de las cinco áreas disciplinares involucradas en el estudio y en el área de pedagogía en general.

La metodología de trabajo

Para adelantar este estudio se constituyeron seis equipos de trabajo. Cinco de ellos, liderados por investigadores expertos, se encargaron de abordar el estudio de cada una de las áreas involucradas en el estudio (Educación ética y valores, Ciencias sociales y Filosofía, Lengua castellana, Matemáticas, Tecnología e informática), mientras que un sexto equipo se integró en todas las fases de la investigación y fue responsable del apoyo metodológico y análisis estadístico del estudio.

Los objetivos

La investigación tiene como objetivos fundamentales:

- Analizar los enfoques y características de las prácticas de enseñanza del área de Lengua Castellana.
- Realizar un estudio transversal del uso de las tecnologías del área de Lengua Castellana.
- Llevar a cabo un estudio comparado para las cuatro áreas, en el que se identifiquen los rasgos generales que caracterizan las prácticas destacadas, con énfasis en el nivel de escritura de los textos elaborados por los maestros.

Los resultados (aspectos generales)

A partir del proceso investigativo desarrollado fue posible encontrar algunos aspectos generales y transversales a la totalidad de las experiencias leídas y analizadas por los equipos de

todas las áreas participantes en este estudio. Estas características se agruparon en tres dimensiones: trabajo interdisciplinar, actores involucrados y contexto que enmarca la propuesta.

Con respecto a la interdisciplinariedad, se encontró que entre el 60% y el 75,7% de las experiencias (67%) involucran solo un área de conocimiento; en tanto que entre el 25% y el 40% hacen explícito un trabajo relacionado con más de un área. Los resultados parecen develar un abordaje de temas y contenidos singulares, que poco acogerían la polifonía de las disciplinas como diálogo entre ellas y el trabajo pedagógico mancomunado. Así pues, la interdisciplinariedad, parece ser una de las ausencias más visibles en los textos analizados en este estudio.

En cuanto a los actores involucrados en el proceso de enseñanza y aprendizaje, la mayoría de las experiencias analizadas tienen en cuenta únicamente estudiantes (73%, en promedio); las experiencias restantes (27%, en promedio) involucran a otros actores como: docentes, familia, comunidad o a otro tipo de organizaciones. Por esta razón, el impacto de las experiencias se presenta en un 41,6% solamente en los estudiantes. No obstante, la comunidad educativa también se ve impactada en un 15,3%, y en un 29% el impacto trasciende la escuela y llega a la familia, aun cuando no en todas estas experiencias esto se hubiese planeado como propósito.

Vale la pena mencionar que las experiencias pedagógicas presentadas al Premio involucran diversos grados, tanto de la básica como de la media, y los primeros puros por trabajo pedagógico con población vulnerable se visibilizan en las propuestas pedagógicas de los docentes colombianos.

Sobre el contexto en el que se enmarcan las propuestas, las experiencias nacen de motivaciones personales de los docentes (80%), y se justifican desde los contextos académicos (51,4%) y socioculturales (26%); pocas experiencias se derivan de las necesidades de exigencias institucionales (11,5%) y mucho menos de políticas públicas (2,3%). Se puede pensar que estos resultados advierten cierta autonomía por parte de los maestros, pero, a la vez cierta soledad en la configuración de sus propuestas. Esto podría tener también cierta relación con el poco diálogo que existe entre las disciplinas.

Para hablar de las diferencias entre las propuestas destacadas y no destacadas, se pudieron establecer algunos rasgos importantes de acuerdo con los resultados obtenidos en el estudio. Por ejemplo, cuando se privilegian los procesos constructivos, es decir, cuando se asume el conocimiento y el aprendizaje como una construcción progresiva, aumenta la posibilidad de que la experiencia sea destacada, en contraste a cuando los conocimientos y conceptos se presentan de manera acabada, aumenta la posibilidad de que las experiencias no sean destacadas. Es por esta razón que cuando se trabaja con conocimientos previos, o a partir de las potencialidades y capacidades de los estudiantes, es mayor la posibilidad de que la experiencia sea destacada a cuando los conocimientos previos sólo se utilizan como requisito para aprender nuevos contenidos o no se los reconoce.

De otro lado, es importante señalar que casi la mitad de las experiencias, tanto destacadas como no destacadas, no establecen relación entre lo que se enseña con los contextos extraescolares, lo cual estaría indicando que el trabajo pedagógico se hace para satisfacer predominantemente las demandas educativas más que las sociales. Y los que apelan al contexto extraescolar, lo hacen para ejemplificar e ilustrar la enseñanza y sus proyectos pedagógicos, y profundizar de esa manera en la comprensión de los contenidos escolares.

Ahora bien, y en directa relación con lo antes mencionado, la intención pedagógica dominante en las experiencias es la académica (38,4%), seguida de la motivación a los estudiantes (22,2%) y la socialización (21,7%). En cuanto a las formas de trabajo, los docentes privilegian las grupales (grupos de trabajo) y las colectivas (con miembros externos al

aula y la institución educativa). De otro lado, se puede observar que las estrategias pedagógicas más utilizadas, en términos generales, son las narrativas visuales y escritas (29,6%) y la resolución de problemas (20,5%).

Se encontraron, además, configuraciones didácticas complejas en algunas de las experiencias. En aquellas que las hicieron evidentes (42,8%), éstas se centraron, en primer lugar, en los proyectos de área (12,2%), en segundo lugar, en los proyectos de aula (11,4%) y, en tercer lugar, en las actividades permanentes (8,0%).

En relación con los perfiles que se lograron establecer, se evidenció que la forma de organización pedagógica dominante para las áreas de Matemáticas y Tecnología e informática tiende a ser la grupal, la cual se centra en la relación entre estudiantes, mientras que para Educación ética y valores y para Ciencias sociales la tendencia se dirige hacia las formas colectivas que privilegian la relación estudiantes-comunidad. Por su parte, Lengua castellana tiende hacia la organización pedagógica de tipo individual que se centra en las relaciones docente-estudiante.

No se pudo establecer una clara relación entre las estrategias pedagógicas de las experiencias y su configuración didáctica. Sin embargo se encontró que las experiencias se mueven entre dos tipos de perfiles: Unidades Complejas (pedagogía por proyectos, proyectos de aula, proyectos de área y secuencias didácticas) con un 33,4% y Unidades Simples (talleres, actividad y actividad permanente) con un 21,3%, prevaleciendo las Unidades Complejas. Sin embargo, conviene tener en cuenta que en el porcentaje más alto de experiencias no se especifica la configuración didáctica, con un 42,8%.

Estos resultados muestran la complejidad existente en las prácticas de enseñanza de los maestros, lo que permite afirmar que no existe el predominio de una manera de estructurar y organizar las propuestas didácticas, sobre otras. Además, no se debe perder de vista la diversidad de contextos socio-culturales, pues, ellos condicionan en gran medida las prácticas de enseñanza y hacen que el docente seleccione determinados aspectos didácticos que considera más apropiados.

Un aspecto importante de señalar tiene que ver con que: los resultados indican que en la mayoría de docentes que envían sus experiencias al Premio existe una actitud reflexiva, una capacidad de distanciarse de la acción y avanzar hacia su comprensión y análisis. En cuanto a la elaboración de productos académicos que den cuenta de la reflexión sobre la práctica, el resultado es menos visible. Es posible, entonces, afirmar que hay un avance en la actitud reflexiva, relacionada con procesos de distanciamiento y comprensión de las prácticas, pero hace falta avanzar hacia la formalización de esas reflexiones, en procesos de sistematización que conlleven a la publicación y difusión de las experiencias.

Por su parte, las experiencias destacadas se caracterizan por contar con procesos formales de sistematización y con una orientación más clara hacia la puesta en discusión de las mismas con otros docentes, o miembros de comunidades académicas, la vinculación a redes y grupos, y por asignarle un lugar a la escritura como vía para dicha sistematización.

De igual forma, del análisis derivado de la coherencia de las experiencias vale la pena destacar algunos aspectos generales a tener en cuenta, tanto en el proceso de selección de las experiencias que obtendrán un reconocimiento en el Premio, como en las orientaciones y acciones de apoyo que el mismo ofrece a los maestros para ayudarles a cualificar sus propuestas y escritos. Aunque se observa que alrededor de un 60% de escritos incluyen los componentes que el Premio sugiere a los maestros, existe un poco más de la tercera parte de éstos que no incluyen uno o varios de estos componentes. En todo caso, el componente de formulación del problema es el que más aparece en los escritos y, en orden decreciente, le siguen los componentes de resultados, impacto social y conclusiones.

En esta misma línea, se encontró una distancia entre la apuesta conceptual que se expresa o insinúa en los escritos y los propósitos, acciones, logros y evaluación. Estos resultados sugieren la necesidad y el gran esfuerzo que el Premio ha de realizar para apoyar a los maestros en diseñar, de manera coherente, experiencias que les ayuden a avanzar en la dirección de sus intereses e inquietudes, en el proceso de reflexión de sus prácticas y en los procesos escriturales y de sistematización.

Además de lo anterior, se insinúan preguntas que no se pueden resolver en este estudio, pero que merecen ser abordadas con otras metodologías: ¿realmente se pueden establecer diferencias entre las tendencias que muestran las áreas en los componentes que incluyen en sus escritos y la coherencia entre ellos?, ¿existen diferencias, o no, entre las áreas en los hechos de reconocer como resultado de sus experiencias una posibilidad de reflexión de la práctica, en la calidad como delimitan los problemas y en la mirada crítica de la experiencia? En caso de existir estas diferencias ¿cómo pueden explicarse? Las diferencias encontradas tienen que ver con: ¿la heterogeneidad en los objetos de conocimiento que se da en las áreas?, ¿con diferencias en la formación académica de los maestros de un área a la otra? o ¿qué otros factores podrían explicarlas?

Con el propósito de analizar los tipos de instrumentos utilizados para la evaluación, se llevó a cabo un análisis factorial exploratorio, por medio del cual se encontraron dos tipos de instrumentos: unos asociados con evaluaciones transversales (matrices, producciones orales y producciones escritas) y, otros asociados con evaluaciones longitudinales (portafolios, diarios, otras formas de evaluación). Luego, se clasificaron las experiencias en cuatro grupos así: 1) No es posible establecer instrumentos de evaluación, 2) Uso exclusivo de instrumentos transversales, 3) Uso exclusivo de instrumentos longitudinales y 4) Uso de instrumentos transversales y longitudinales. Con base en esta clasificación se obtuvieron los siguientes resultados: un alto porcentaje de experiencias (63%) no establece instrumentos de evaluación; de las que sí lo hacen, el 20% evalúa por medio de instrumentos transversales, el 9% evalúa utilizando instrumentos longitudinales y el 9% restante evalúa con instrumentos tanto longitudinales, como transversales.

Según lo anterior, pareciera que los procesos evaluativos son relegados a un segundo plano, como si tuvieran menos importancia en relación con otros procesos, y por tanto no requirieran de la misma rigurosidad y trabajo que se dedicaría a la planeación, definición de propósitos y logros, selección de materiales, etcétera. Esto podría explicar, en parte, el hecho de que en una gran cantidad de experiencias prevalezca la falta de especificación de los aspectos relacionados con la evaluación. Además, como en más de la mitad de las experiencias no se pudieron determinar los instrumentos evaluativos que se utilizan en el aula, surge una nueva pregunta por ¿cómo evalúan los docentes?, que se constituye en un campo de acción para la formación, la reflexión y el análisis.

De igual manera, los resultados ponen en evidencia que en las propuestas analizadas se mantiene aún una visión tradicional de la evaluación, en la que prima la heteroevaluación, la instrumentalización de ésta, la poca claridad frente a sus alcances e importancia para el avance de los estudiantes, entre otros aspectos que son fundamentales. Podría plantearse entonces que, lo anterior genera, como consecuencia, poca reflexión y análisis por parte de los docentes sobre la misma.

Los resultados (aspectos transversales)

La presente investigación permitió realizar no sólo las interpretaciones expuestas anteriormente, sino también análisis transversales de tópicos de gran interés, tanto para

los investigadores como para el Premio Compartir. Se puede ver que, los procesos de aprendizaje que pretenden ser potenciados desde las distintas experiencias, están estrechamente relacionados con algunos objetos de conocimiento y preocupación que son centrales en la Educación en ética y valores humanos, como son: la autonomía y la autorregulación; la capacidad de diálogo; la capacidad para transformar los conflictos y los entornos; la promoción de la comprensión, del pensamiento crítico; el desarrollo del razonamiento y de los sentimientos morales.

Se encontró también que los aprendizajes que se pretenden propiciar, se asocian y se vinculan con las competencias ciudadanas, las cuales en la propuesta del MEN se postulan desde una perspectiva transversal que busca una integración de las distintas áreas disciplinares.

Las referencias a "transversalidad" desde el componente de tecnología remiten a dos ideas recurrentes que se reiteran vigorosamente: la primera de ellas asume una fuerte presencia de tecnologías en las instituciones educativas para orientar prácticas pedagógicas desde campos de conocimientos específicos, y la otra refiere una conexión del área de Tecnología e informática con otras áreas del currículo.

Estas consideraciones fueron analizadas con base en los resultados del presente estudio y se encontró que frente a la primera idea: los datos revelaron una presencia de tecnologías en las áreas curriculares poco relevante, teniendo en cuenta que durante la lectura de las experiencias la respuesta No se evidencia, se ubicó por encima del 78%, excepto en el área de TI.

Sobre la segunda idea se observó una tendencia marcada a la consolidación de prácticas pedagógicas disciplinares desde el área de Tecnología e informática así como desde las otras áreas. La relación de TI con las otras áreas se rastreó para develar su conexión con otros campos de conocimiento: un 46,2% mostró que esto no era evidente, en tanto que un 30,5% señaló esta relación sin dar mayor cuenta de ello, un 17,8% declaró un trabajo interdisciplinar y un 3,3% se clasificó como proyecto transversal. Lo anterior indica la necesidad de explorar este tipo de vínculos que no permite advertir enfoques transversales, ni interdisciplinares.

Con respecto al lenguaje y la escritura de los documentos presentados al Premio, es clave resaltar que la gran mayoría de los docentes que conforman la muestra tienen muy buen control de la estructura textual, es decir, logran organizar sus escritos de tal manera que los temas que van presentando siguen un orden lógico, son fluidos, se conectan entre sí y llevan al lector a una comprensión del contenido.

De igual forma, los resultados obtenidos ponen en evidencia que, a nivel general los docentes tienen control de los recursos formales de la escritura, dicho de otro modo, tienen conocimiento sobre aspectos como: uso de los signos de puntuación, ortografía, estructuras gramaticales, léxico, entre otros.

Las recomendaciones

Tomando como base los principales resultados obtenidos, consideramos las siguientes recomendaciones:

En primer lugar, ofrecer a los docentes procesos permanentes de formación y actualización, por parte del Ministerio de Educación Nacional, las secretarías de educación y las mismas instituciones educativas, en los cuales se asuman las propias prácticas pedagógicas como espacios, importantes y genuinos, de reflexión y análisis, que lleven a la construcción de conocimientos. Una perspectiva viable para ello es la sistematización.

Para ello, se recomienda que las secretarías de educación departamentales y municipales establezcan una mayor articulación y coordinación con el trabajo que viene adelantando el MEN, en relación con la sistematización y acompañamiento de experiencias. Asimismo, afianzar la implementación de foros locales, regionales y nacionales para el intercambio de experiencias entre los maestros.

En segundo lugar, se considera que para fortalecer los aspectos pedagógico-didácticos de las experiencias, es deseable que el Premio Compartir al Maestro formule estrategias de acompañamiento a los docentes, en particular a aquellos que se han presentado al Premio desde hace varios años y no han logrado avanzar en la cualificación y sistematización de sus prácticas.

En tercer lugar, no se puede dejar de lado el fortalecimiento de las redes de maestros y de investigadores para generar un intercambio de trayectorias y conocimientos que enriquezcan la discusión y el debate en las diversas áreas disciplinares. De igual modo, se considera relevante que el Premio Compartir al Maestro, en sus políticas por estimular las prácticas educativas destacables, apoye y reconozca redes y grupos de docentes de las diferentes áreas como espacios de formación y cualificación permanente de los maestros en las regiones.

Por último, se sugiere que un campo para ser indagado en próximas investigaciones, es el relacionado con la articulación entre la práctica educativa y la investigación, puesto que aquí se pone en juego la interdisciplinariedad y la investigación se asume como el elemento central de la práctica educativa.

Con todo lo anterior en mente, el presente documento presenta los resultados generales en el área de Lengua castellana, a la luz de la lectura y el análisis estadísticos de las propuestas pedagógicas presentadas al Premio Compartir al Maestro. En este caso, se construyó un instrumento específico, a través del cual se estudiaron las singularidades, las generalidades, las preguntas y los cuestionamientos que de algún modo determinan la mirada, la implicación y la puesta en escena de lo encontrado en las experiencias de los docentes en el marco de dicha área disciplinar.

Esperamos que este informe contribuya al surgimiento de nuevas preguntas, acciones y problematizaciones que a su vez nos permitan girar, retraer, encoger y soltar algunas pesquisas propias de esta investigación.

Si desea saber más sobre los referentes conceptuales, las metodologías aplicadas y más detalles sobre el proceso, puede ingresar a www.compartir.edu.co/investigacion.



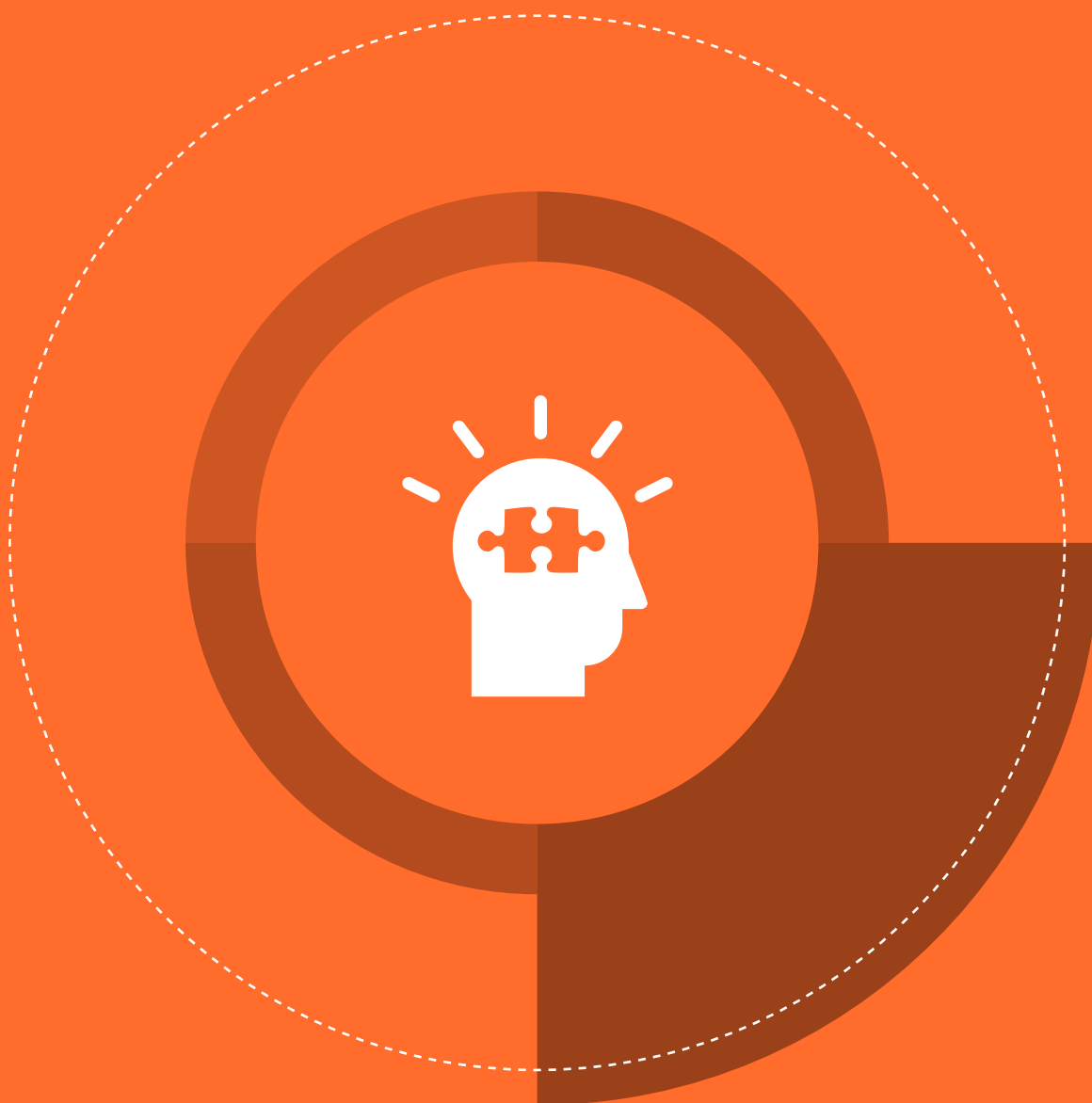
1.

Introducción

En este estudio sobre el área de Lengua Castellana se analizaron 432 experiencias, obtenidas a partir de un muestreo aleatorio del total de las 2634 propuestas recibidas por el Premio Compartir al Maestro en esta área durante doce años (1999-2011). En esta muestra se incluyó el total de las propuestas seleccionadas como finalistas y ganadoras del Premio para identificar elementos distintivos de las experiencias exitosas.

El análisis de la información permitió identificar cuáles son las principales preocupaciones de los maestros colombianos en cuanto a la enseñanza de la Lengua castellana, así como los objetos de estudio privilegiados (en relación con los procesos de lectura, escritura, oralidad y literatura), las opciones didácticas, las metodologías, los modos de evaluar, los impactos generados por otras experiencias, los diversos usos de los materiales y el papel que se asigna a las TIC, entre otros aspectos. Igualmente, permitió relacionar estas tendencias con el marco de políticas educativas del país.

Teniendo en cuenta que existen suficientes estudios e investigaciones nacionales e internacionales que muestran las problemáticas de la pedagogía del lenguaje, esta investigación se realizó con el objetivo de ir más allá de su descripción y tener un carácter propositivo y proyectivo, destacando las características más sobresalientes de las experiencias, sin dejar de lado el componente descriptivo. Así, el estudio ofrece un aporte a la teorización respecto a lo que pueden considerarse buenas prácticas en la enseñanza de la Lengua castellana, pues es un campo con poco desarrollo en nuestro país. En esta sección se presentan los referentes conceptuales que guiaron el estudio, la ruta metodológica, los resultados y unas conclusiones.



2.

Referentes Conceptuales

En este capítulo presentamos los conceptos y perspectivas teóricas básicas a partir de las cuales se analizaron los textos de las experiencias, como parte del proceso de construcción del primer sistema de categorías, rasgos y descriptores que guiaron los análisis. Estos referentes se inscriben en el marco de los desarrollos nacionales e internacionales en el campo de la pedagogía y la didáctica del lenguaje y en el contexto de las políticas educativas en Colombia. Cabe señalar que algunas de estas ideas teóricas se terminaron de acotar en un primer análisis de los datos producidos en la investigación, que exigieron construir un marco teórico explicativo, por ejemplo, en relación con la capacidad de distanciamiento de la propia práctica como rasgo distintivo de las prácticas destacadas, concepto que no estaba definido totalmente al inicio del estudio. Otros referentes se relacionan con el enfoque sobre la didáctica del lenguaje que subyace a los actuales lineamientos curriculares del país y que, en parte, constituye el acuerdo que se ha construido en la última década al respecto.

Cabe mencionar que algunos de estos referentes han sido desarrollados por el grupo de investigación Pedagogías de la Lectura y la Escritura, de la Facultad de Educación de la Pontificia Universidad Javeriana, en sus acciones recientes de construcción de la política educativa en el campo del lenguaje y en investigaciones anteriores. Como consecuencia, algunos de los apartados se basan en desarrollos previos de dicho grupo en estos ámbitos.

Por lo anterior es importante señalar que los conceptos fundamentales que se presentarán sirvieron como referentes para analizar las experiencias y, a su vez, constituyeron uno de los parámetros desde los cuales fue posible identificar y caracterizar los rasgos de la buena enseñanza de la Lengua castellana.

2.1.

La sistematización como posibilidad de reflexionar sobre la práctica para construir saber pedagógico¹

2.1.1.

Epistemología de la práctica reflexiva

A continuación se presentan las ideas de fundamentación epistemológica de una de las perspectivas sobre práctica reflexiva y práctica de enseñanza que son consideradas acordes con una posición no instrumental y tecnicista sobre la didáctica, que fueron tomadas como marco para definir, en parte, las categorías de análisis de la investigación.

Desde la perspectiva de la práctica reflexiva, como su nombre lo indica, se retoma la propia práctica como objeto de reflexión y análisis y, como vía privilegiada para la formación, en este caso particular, tanto de futuros docentes como de docentes en ejercicio. Igualmente se considera que esta perspectiva traza un camino para pensar y construir alternativas colectivas de transformación de la enseñanza en general y del lenguaje en particular.

1. Este enfoque sobre práctica reflexiva y sistematización lo hemos desarrollado en el libro: Pérez - Abril, M., Villegas, L., Roa, C. & Vargas, A (2012). *Escribir la propia práctica: Una propuesta metodológica para planear, analizar, sistematizar y publicar el trabajo didáctico que se realiza en las aulas*. Universidad Javeriana: Bogotá.

En este sentido, en la obra de Schön (1992) se hace un cuestionamiento a la lógica positivista dominante en los programas de formación del profesional, derivada de un enfoque tecnicista, en los cuales esta se relaciona con la apropiación de saberes y técnicas producidos por las comunidades académicas y científicas que deben ser dominados para su aplicación en casos, campos y situaciones particulares de desempeño profesional. En su análisis, el autor muestra que ese modelo está en crisis por dos razones principalmente: primero, porque la vida profesional ocurre en el terreno de las indeterminaciones y situaciones de inestabilidad en las que, en muchos casos, el saber acumulado derivado de la academia no funciona; y, segundo, por la dificultad de formar autonomía profesional.

En este marco, la cuestionable opción de formación, soportada únicamente en el saber establecido, supone formar al profesional como un conocedor de los saberes de su campo disciplinar, pero más importante aún, como un aplicador enterado, informado o, si se quiere, ilustrado. Estos análisis llevaron a Schön a proponer una epistemología de la práctica orientada por un hacer reflexivo, que implica tomar distancia de la propia acción y posición permanente de alerta académica.

Otro elemento clave desarrollado por Schön lo constituye la reflexión objetivada sobre el hacer, es decir, la reflexión sobre la reflexión, que en un nivel más complejo es la reflexión sobre la verbalización de esa reflexión llevada a cabo, que podría verse como el espacio de producción de saber objetivado sobre el hacer. Estas ideas y esta posición sobre la relación entre los saberes de una profesión y las prácticas, así como la presencia de ese componente de distanciamiento y reflexión crítica sobre la propia práctica y la de otros, son de interés para este estudio, pues según el análisis de los datos que hemos construido, este es uno de los rasgos característicos de las prácticas destacadas de enseñanza del lenguaje.

2.1.2.

La sistematización como investigación

En cuanto a la perspectiva de práctica reflexiva, surge la sistematización como propuesta de investigación que consiste en tomar la práctica docente (propia o de otros) como objeto de análisis, lo cual permite producir saberes legítimos desde la práctica misma y generar las condiciones para que esta se transforme. De esta manera, tomar distancia de la práctica implica asumir la sistematización como un proceso interpretativo que va más allá de la descripción o la organización exhaustiva de la información que se recopila durante el hacer pedagógico. Para ello se hace necesario realizar análisis e interpretaciones complejas (multicausales) de las prácticas, a partir del reconocimiento de múltiples voces objetivadas en artefactos (objetos del mundo material), enunciados (discursos, documentos, textos) y representaciones de los actores de las mismas. La sistematización implica así procesos de descripción e interpretación de las condiciones de ocurrencia de la práctica, explorando las preguntas, los intereses y los argumentos que definieron el actuar del docente, junto con sus trayectorias personales y académicas, el contexto en el cual se desenvuelve, las políticas educativas que lo orientan, las regulaciones institucionales, etc.

En línea con lo anterior, se considera clave que durante el proceso de sistematización se vayan tejiendo explicaciones multicausales de la práctica, que trasciendan enunciar lo hecho (los propósitos, las actividades, los marcos conceptuales y teóricos, entre otros) a la proposición. Dicho de otro modo, se hace necesario avanzar hacia la

interpretación de lo sucedido para reconstruir la experiencia y sus resultados, junto con sus condiciones de posibilidad y sus múltiples determinaciones y, de esta manera, volver sobre lo hecho para mejorarlo.

Cabe señalar que, desde esta perspectiva de sistematización como investigación, se considera que no es posible transferir la práctica de un lugar a otro de manera mecánica. Así pues, la experiencia sistematizada se considera como un referente, una posibilidad de ver en retrospectiva lo que se hace, a través de categorías de análisis propias y de otros. Así, por medio de la sistematización no se pretende dibujar el camino de la réplica, sino señalar las condiciones de ocurrencia de la práctica, que sirven como referencia para tensionar y analizar experiencias similares.

2.1.3.

El papel del maestro en la sistematización como investigación

Cuando se hace referencia a una propuesta de sistematización de la propia práctica se entiende que el maestro asume la labor de investigar. No obstante, el rol de investigador del docente se asume de manera especial, pues este forma parte de un equipo constituido por él (o el grupo de maestros) y por académicos e investigadores, por ejemplo de las universidades, con el propósito de que cada uno aporte, desde diferentes ángulos y perspectivas, y contribuya con su preparación metodológica y actualización conceptual.

Ahora bien, debido a la naturaleza de las prácticas de enseñanza y del saber pedagógico, es de vital importancia reconocer que, si estas se toman como objeto de estudio, requieren una mirada por medio de la cual se logre comprenderlas desde su interior y observarlas desde la distancia, para generar así nuevas miradas completas y críticas que sirvan como plataformas de análisis. Para ello el maestro debe desarrollar cierta sensibilidad pedagógica, cierto "tacto" que le permita percibir la práctica en su complejidad, múltiples influencias y temporalidad propia. Dicha sensibilidad, que también forma parte del saber pedagógico, es un elemento clave de la sistematización como investigación, ya que sin esta no es posible capturar la esencia de la práctica, la sustancia de la misma.

2.1.4.

El papel de la escritura en la sistematización

La escritura ocupa un papel importante en el proceso de sistematización, pues implica hacer una pausa para ordenar el pensamiento. Escribir, en tanto actividad metacognitiva, posibilita terminar de aprender, pues producir un texto es ordenar, dar estructura a aquello que se hizo, que se cuestionó, que se creó; así se logra tener incidencia en la transformación de la práctica, en la medida en que la reflexión, objetivada en la escritura, exige repensar la práctica que se intenta ordenar, presentar, analizar.

Tomando como referencia lo anterior, es posible definir diversas funciones de la escritura: en primer lugar, la escritura puede surgir como posibilidad de llevar un registro cuidadoso de aquello que se está realizando, de las reflexiones que se van suscitando en los diferentes momentos de la práctica, de los aciertos y desaciertos de la misma, etc. En segundo lugar, la escritura puede ser tomada como espacio de distanciamiento de la propia práctica, cumpliendo de esta manera una función epistémica que lleva necesariamente a la reflexión y toma de una postura crítica, lo que genera estados de transformación y producción de conocimientos. Finalmente, en tercer lugar, la escritura cumple la función de dar a conocer la práctica, bien sea como dispositivo

de discusión y análisis en colectivos, o como función académica para publicarla; en este último sentido la escritura se constituye en un vehículo para socializar las experiencias. Así mismo, publicar la práctica permite de por sí tomar mayor conciencia del objeto de análisis y reflexión. En este sentido,

el lenguaje se usa para representar el mundo; permite reflexionar sobre el mundo y tomar conciencia de él. La escritura se usa para representar el lenguaje; permite reflexionar sobre el lenguaje y tomar conciencia de él. Aquí es donde la lectura y la escritura inciden en el pensamiento. Al manejar lenguaje escrito, ya sea escribirlo o leerlo, se toma conciencia simultáneamente de dos cosas: del mundo y del lenguaje (Olson & Torrance, 1995, p. 351).

2.2.

Cultura escrita

Desde la perspectiva de esta investigación, la cultura escrita se entiende como un fenómeno contextualizado y social, que permite comprender cómo las prácticas de lectura y escritura ocurren en un contexto específico de interacción social, junto con las concepciones, significados y acceso de las personas a las mismas; es decir, “cómo se utilizan en contexto, las vías y modalidades de apropiación y las pautas para la interpretación o la producción de textos escritos” (Kalman, 2004, p. 9)

De esta manera se pone en evidencia que los eventos comunicativos no se pueden dar en lugares y espacios vacíos de significados sociales y culturales. El análisis y la comprensión de la cultura escrita debe tomar en cuenta “la manera en que las fuerzas políticas e históricas forman la cultura escrita a través de los parámetros que determinan el lenguaje, las modalidades y las normas de uso en distintos campos sociales” (Heath & Street, 2008, citados por Kalman, 2008, p. 116).

Así, la cultura escrita como práctica requiere ser entendida en el marco de las relaciones que esta establece con ámbitos sociales, culturales, económicos e históricos más amplios que la definen. Con esto se quiere decir, por ejemplo, que “la pobreza, la discriminación y la exclusión sumadas a una falta de conocimiento de las convenciones sociales y procedimientos, así como contar con definiciones estrechas de cultura escrita, limitan severamente la posibilidad de adquirirla como cultura capital” (Kalman, 2008, p. 118). Entonces, el acceso a la cultura escrita, y los aspectos que se refieren a las condiciones necesarias para su uso y aprendizaje, está determinado por el acceso a materiales de lectura y de escritura, y por las relaciones de poder que llevan a determinar quién(es) lee(n) y escribe(n), qué se lee y qué se escribe, quién y cómo ejerce el poder a través del lenguaje escrito, entre otros aspectos que van más allá de los actos de codificar y decodificar. Para Kalman (2004) la

disponibilidad denota la presencia física de los materiales impresos, la infraestructura para su distribución (biblioteca, puntos de venta de libros, revistas, diarios, servicios de correo, etc.), mientras que acceso se refiere a las oportunidades para participar en eventos de lengua escrita, situaciones en las cuales el sujeto se posiciona vis-a-vis con otros lectores y escritores y a las oportunidades y modalidades para aprender a leer y a escribir y/o usar la lengua escrita (p. 7). No obstante, en la medida en

que cambia el entorno, cambian igualmente las oportunidades que tienen las personas de interactuar con la lengua escrita, transformado así sus concepciones como usuarios de la cultura escrita. Dicho de otro modo, los usos y las interpretaciones que tienen los miembros de una comunidad sobre la lengua escrita no son estáticas, se transforman y reelaboran de acuerdo a las posibilidades de acceso a la misma.

Para el caso de la escuela es viable retomar la cultura escrita como marco para el diseño e implementación de las situaciones de enseñanza y aprendizaje del lenguaje, de tal modo que los objetos de enseñanza cuenten con un contexto y no sean pensados en abstracto.

2.2.1.

La enseñanza del lenguaje: la didáctica de la lengua

La perspectiva de didáctica que enmarca este estudio toma distancia de un enfoque instrumental para orientarse por uno en el que se entiende como una ciencia social que tiene por objeto las prácticas de enseñanza, desde una perspectiva reflexiva, crítica e investigativa. En este marco se entretienen múltiples aportes que son leídos y tomados desde la enseñanza, los cuales se estructuran a partir de unos supuestos básicos, de unas hipótesis y de conceptualizaciones que se van generando en la práctica, con el propósito principal de construir conocimientos en el ámbito pedagógico (Camilloni, citada por Litwin, 1997). Así pues, a la didáctica le corresponde tomar como campo de análisis las prácticas de enseñanza, para así generar teorías y conocimientos que le permitan al docente cuestionarse por aspectos relacionados con el cómo enseñar, para qué enseñar, qué enseñar, a quién enseñar, cuándo enseñar, entre muchos otros, que lo llevan a configurar sus propuestas en coherencia con estos.

Ahora bien, en un enfoque que se podría denominar “técnico” la didáctica se asocia a los recursos físicos que emplea el educador para “facilitar” la consecución de un determinado objetivo. Esta idea instrumental se centra en buscar respuestas, únicamente, al qué y cómo enseñar, colocando el énfasis fundamentalmente en los contenidos y los métodos, en la búsqueda por generar normas mediante las cuales sea posible dirigir la tarea del docente y aplicar fórmulas y técnicas verdaderas y universales sustentadas en conocimientos científicos, en lugar de abrir paso a la reflexión pedagógica y a “la comprensión de la compleja trama de las relaciones entre los sujetos en contextos sociales específicos y diferenciados” (Davini 1995, citada por Litwin, 1997).

En relación con los contenidos, con la organización de lo que se enseña, tradicionalmente estos han sido seleccionados en función de un orden específico, que debe ir de lo simple a lo complejo, para facilitar la apropiación de conceptos, de ideas, por parte de los estudiantes. Sin embargo, se carece de un análisis riguroso y a conciencia sobre el origen de dichas selecciones y de los principios que las sustentan. Por su parte, en relación con los métodos, con la manera ordenada y sistemática de enseñar, tradicionalmente se han asociado solo a medios o técnicas empleados por los docentes, que tienen una pretensión de universalidad poco sensible a las especificidades de los objetos de estudio y a las variables cognitivas y socioculturales de los sujetos que participan en los procesos de enseñanza y de aprendizaje. Dentro de la perspectiva instrumental de la didáctica el docente queda en un rol pasivo y acrítico frente a su ser y su hacer, en el cual se preocupa únicamente por el cómo, tratando de definir rutas para la enseñanza de un determinado objeto de estudio, sin reflexionar acerca de la naturaleza del objeto y de las implicaciones de su actuar en la enseñanza y aprendizaje del mismo.

Por el contrario, la perspectiva de didáctica que se asume en este estudio la considera como un campo de reflexión y acción sobre las prácticas de enseñanza (sin perder de vista la incidencia de estas en los procesos de aprendizaje), que está determinada por las condiciones particulares del contexto en el que se dan dichas prácticas, en atención a las necesidades y dinámicas específicas del mismo, en tanto es considerada como una práctica sociocultural que “tiene un carácter significativamente político y comprometido con la formación de un modelo de hombre y la constitución de un tipo de sociedad” (Camilloni, 2007, p. 57).

De acuerdo con los aportes de Litwin (1997) esta perspectiva implica una reflexión sobre la propia práctica, mediada por la investigación, en la que

se dé sentido a una práctica educativa, en la cual, el sujeto participe de procesos hermenéutico-comunicativos totalizadores (y no sólo técnico instrumentales) y en donde la epistemología no pretenda clarificar todos los sentidos de sus prácticas sino que se constituya como uno más de ellos (Litwin, 1997, p. 37).

Dentro de esta perspectiva, el referente principal es la propia praxis, en la que convergen preguntas acerca de la teoría y la práctica, en la que se propende por generar la autorreflexión permanente de quienes participan en los procesos educativos.

La pareja enseñanza-aprendizaje parece restringir la enseñanza a las prácticas explícitamente dirigidas a que los niños aprendan, alejando a los maestros de la teoría e impidiendo la relación teoría/práctica y la constitución de los maestros como intelectuales. Desde esta reflexión puede pensarse al maestro como un intelectual de la pedagogía y no simplemente un educador o un pedagogo en el sentido profesional o en el sentido peyorativo (Vasco-Uribe, Martínez-Boom y Vasco-Montoya, 2008, p. 124).

2.2.2.

La enseñanza de la oralidad: la construcción de la voz en la escuela²

Desde la perspectiva del grupo se entiende la lengua oral como el espacio adecuado para la construcción del respeto por el otro y el reconocimiento de las condiciones de la comunicación que, en última instancia, son las condiciones del funcionamiento de un grupo social y de una democracia. Igualmente, la oralidad resulta relevante porque en ella convergen las tradiciones, saberes y prácticas culturales. La escuela, como parte constitutiva esencial de la sociedad, no es ajena a dicha comprensión del lenguaje oral, ya que,

es un espacio de vida y, como tal, fuente de contrastes, diferencias de pareceres, tensiones, conflictos, que tendrán que ser resueltos con el diálogo. Aprender a hablar de todo ello es un camino para aprender a convivir en la diferencia y para encontrar vías de entendimiento entre las personas. (Camps, 2005, p. 41)

2. Las ideas de los tres apartados siguientes se basan en el trabajo realizado por nuestro grupo, como aporte para la fundamentación del trabajo curricular por ciclos de la Secretaría de Educación de Bogotá (2012): Orientaciones curriculares para el campo de lenguaje.

En consecuencia con lo anterior, la construcción de una voz en el espacio escolar implica un trabajo intencional y sistemático por parte de la escuela, pues el habla, a pesar de ser una condición natural de los sujetos, no se desarrolla de modo espontáneo, sino que requiere una orientación, en particular en relación con el uso de aquellas formas discursivas orales formales, que se constituyen en sí mismas en objeto de enseñanza, pues son complejas y dependen de múltiples factores que permiten, al buen usuario de la lengua, tener conocimiento sobre el grado de adecuación de las expresiones lingüísticas según las situaciones en las que estas se producen, y dominar los diferentes registros y estrategias comunicativas que las mismas requieren (Vilà i Santasusana, 2005).

En el marco de lo anterior es posible plantear que el trabajo escolar se debe orientar a abrir espacios para la intervención discursiva y para la participación de los estudiantes en el grupo, esto con propósitos diferentes: exponer sus puntos de vista, relatar acontecimientos, explicar un fenómeno, asumir un rol en una representación teatral, etc. Tales situaciones de participación involucran el dominio de formas del lenguaje oral, tipos de discurso (argumentativo, narrativo, expositivo, descriptivo, informativo) y recursos comunicativos específicos. De esta manera, es tarea de la escuela garantizar el dominio de esas formas comunicativas y discursivas, que son la base para que los estudiantes tengan éxito en su participación en la vida social. Esto implica también reflexionar en el aula de clase sobre el uso del lenguaje oral y, por parte del maestro,

decidir sobre qué contenidos guiar la reflexión, en qué momento puede ser eficaz llevarla a cabo y cómo organizar la gestión del aula para que todos los alumnos participen en ella. Se trata, pues, de que las clases en que la lengua oral es objeto de aprendizaje sirvan para pensar y practicar estrategias comunicativas y recursos lingüísticos que les ayuden a controlar lo que dicen y cómo lo dicen (Vilà i Santasusana, 2005, p. 35).

Es importante aclarar que hay cierto tipo de situaciones comunicativas de carácter académico que también es necesario conocer y dominar, por ejemplo, la exposición, la sustentación, la disertación, la explicación. En este sentido, se hará referencia a prácticas sociales y académicas de participación e interacción, cada una de las cuales será abordada con propósitos didácticos y comunicativos diferentes.

2.2.3.

La enseñanza de la lectura y la escritura como prácticas socioculturales

La lectura y la escritura son, ante todo, prácticas sociales y culturales (Chartier 1994, Rockwell, 1995) ligadas a la tradición de un grupo social, a la forma como históricamente se ha relacionado dicho grupo con la cultura escrita y al lugar que ocupan estas prácticas en sus diferentes ámbitos: familiar, educativo, político, literario. En este sentido, la enseñanza del lenguaje escrito debe propender porque los estudiantes participen efectivamente en prácticas sociales y culturales de lectura y escritura, lo que implica el dominio de los códigos convencionales y la comprensión, la interpretación, el análisis crítico y la producción de los tipos de discurso propios de las diferentes situaciones comunicativas: situaciones en las que se requiere explicar, narrar, argumentar, describir, informar. En este sentido, los discursos están determinados por el uso que se les da en contextos específicos y se constituyen en portadores de información que abren paso a procesos comunicativos, de interacción y de socialización.

Retomar la práctica social de lectura y escritura como unidad de trabajo y enseñanza plantea exigencias complejas a la labor del docente, pues por ejemplo la enseñanza de los aspectos formales de la lengua (la gramática, la fonética y la normativa ortográfica, entre otros) deberá aparecer en función de una situación concreta de lectura y escritura que, a su vez, está inmersa en una práctica social.

Entonces, el reto consistirá en pasar de las competencias básicas a experimentar la lectura y la escritura como experiencias culturales y sociales, lograr que los ciudadanos sean efectivos usuarios de la lectura y la escritura parece ser el corolario de optar por este enfoque (Pérez Abril, 2004, p. 7).

Esta perspectiva de trabajo pedagógico, y como forma de organización del currículo, supone definir, por un lado, los procesos específicos relacionados con la apropiación del sistema convencional de escritura, los saberes sobre la lengua y sobre los textos, las categorías para analizar las prácticas sociales de lectura y escritura. Y, por otro, implica seleccionar prácticas y situaciones sociales de lectura y escritura que sean objetos de análisis, en las que participen efectivamente los estudiantes. De esta manera, tener como propósito que los estudiantes ingresen a la cultura escrita se relaciona con que aprendan sobre dichas prácticas. Es decir, no se trata de buscar únicamente que los estudiantes comprendan los usos y las funciones de los diversos textos y discursos para que así estén en la capacidad de producirlos y comprenderlos; se trata también de que se dé un lugar privilegiado a la reflexión y a la conceptualización sobre las prácticas de lectura y escritura en las que ellos se ven inmersos para que logren así una comprensión más amplia y elaborada de las mismas.

Así, posibilitar el ingreso de los sujetos a la cultura escrita está relacionado con la formación de lectores y escritores que se ven enfrentados a diversas prácticas, propósitos y tipos de textos, entre otros. En este marco, los sujetos tienen la posibilidad de participar en las dinámicas propias de la vida social, lo que requiere el abordaje de la lectura y de la escritura a lo largo de toda la escolaridad y como ejes transversales para todas las áreas del plan de estudios.



3.

Enfoque, Metodología y Análisis

En este apartado se presenta el proceso metodológico seguido durante el procesamiento y análisis de las experiencias correspondientes al área de Lengua castellana.

Como fue descrito en el apartado general de metodología, se generó una muestra representativa³ para este estudio. Se analizaron 432 experiencias seleccionadas de manera aleatoria entre las 2634 experiencias que se presentaron al Premio Compartir al Maestro entre 1999 y 2011. Solo 31 de las 432 experiencias analizadas en este estudio fueron procesadas previamente en el estudio realizado por el Premio Compartir (2009-2010), con base en las experiencias enviadas hasta el 2009, razón por la cual no se realizaron comparaciones entre ambos estudios.

Aproximadamente un 65% de las experiencias fueron presentadas por docentes mujeres. La mayoría de experiencias (84%) provienen del sector oficial y de zona urbana (80%). Un poco más de la mitad de las experiencias provienen de la región Andina (55%), seguidas de la región Caribe (23%) y la región Pacífica (17%), presentándose un número bajo de experiencias provenientes de Orinoquía y Amazonía (5%).

3.1.

Construcción de las categorías

En un primer momento, para la construcción de la primera versión de la matriz de categorías del área de Lengua castellana, en el estudio de 2010 se eligieron al azar quince textos de las experiencias de la muestra, con el fin de lograr una familiarización con las características de la información que contenían e identificar tópicos de interés, primeras hipótesis interpretativas o aspectos relevantes para la investigación. Posteriormente, de manera colectiva, se realizaron diferentes talleres para la construcción de categorías y para la discusión de su viabilidad y pertinencia teórica, hasta contar con un criterio común acordado por el grupo de investigación.

Es importante destacar que estas categorías fueron definidas a través de un proceso inductivo-deductivo que implicó poner en diálogo la información de los textos de las experiencias, a partir del análisis en profundidad realizado por el equipo de investigación, con los referentes conceptuales que guían este estudio. En este proceso, en las categorías se agruparon los ítems y se les asignaron unos descriptores a cada uno que permitieran su caracterización (ver figura 1).

Este proceso permitió definir y afinar los 55 ítems, con sus correspondientes 235 descriptores, y agruparlos en las siguientes cuatro categorías de análisis:

- Descripción e identificación de la experiencia: esta categoría brinda un panorama general de las experiencias y permite visualizar los contextos en los que se hacen presentes y la forma como son desarrolladas. Aborda rasgos relacionados con: a) el docente, su formación y experiencia; b) la institución, ubicación y carácter; y c) el contexto en el que se desarrolla la experiencia, características de la población estudiantil, la iniciativa desde la cual

3. Muestra estadísticamente representativa: corresponde a un conjunto de escritos seleccionados aleatoriamente del total de experiencias presentadas al área, con el propósito de realizar inferencias que representen a la totalidad (Lagares y Puerto, 2001). Para más información remitirse al apartado metodológico.

17. ¿Cuál de los siguientes elementos, explícitos, evidencian sistematización por parte del docente sobre su práctica?

Por medio de este ítem se busca indagar si el docente se pregunta por el trabajo que está desarrollando, tanto en aspectos pedagógico-didácticos como teóricas, si en él hay actitud investigativa, y si esto lo lleva, por ejemplo, a pertenecer a un grupo de reflexión o investigación, si sistematiza por escrito su experiencia, si asiste y participa en eventos, elabora ponencias, publica escritos, etcétera. De igual forma, si el profesor cuestiona y analiza el trabajo que desarrolla con sus estudiantes. Cabe recordar que para este ítem se marcan todas las opciones que menciona la experiencia.

- a. Pertenecer a un grupo
- b. Pertenecer a una red
- c. Sistematiza por escrito sus experiencias
Se pone en evidencia un proceso de reflexión continuado: recolección y análisis. El docente participa en eventos.
- d. Asiste a eventos (Como audiencia)
- e. Ha participado en otros concursos diferentes al Premio Compartir
- f. Participa en eventos (ponencia)
- g. Ha publicado

- h. No es evidente la reflexión del docente sobre su práctica
- i. Otro ¿Cuál?

18. El producto de la sistematización de la experiencia es: Este ítem hace referencia al producto que elabora el docente a partir de la reflexión y desarrollo de la propuesta.

- a. Socialización en algún evento
- b. Participación en otro concurso diferente al Premio Compartir al Maestro
- c. Texto impreso no publicado
- d. Texto impreso publicado
- e. Texto electrónico
- f. Blog
- g. Página Web
- h. Juego
- i. Cartilla
- j. Módulo
- k. Video
- l. Software / Producción multimedia
- m. No se especifica ningún producto de sistematización
- n. Otro ¿Cuál?

FIGURA 1. Ejemplo de un ítem con sus correspondientes descriptores.

surge, los objetivos y referentes conceptuales que la guían, el objeto del lenguaje del que se ocupa (lectura, escritura, literatura, oralidad), los recursos que utiliza, etc.

- Perspectiva de lenguaje: permite comprender los enfoques y posiciones teóricas desde las cuales es abordado el lenguaje y la enseñanza de este en las experiencias. Los rasgos que abarca se relacionan con las unidades y tipos textuales que se proponen, los tipos de trabajos y los propósitos que tienen. En suma, pretende visualizar si el lenguaje es comprendido como un medio para lograr avances en otras áreas del saber o del desarrollo humano, o si por el contrario es entendido como un objeto de conocimiento y trabajo en el aula.
- Perspectiva pedagógico-didáctica: hace referencia a los enfoques que los docentes asumen en relación con la enseñanza, el aprendizaje y la evaluación, así como el nivel de reflexión sobre su propia práctica. Incluye rasgos relacionados con la organización didáctica de las actividades en el aula, el tipo de evaluación que predomina, los instrumentos de evaluación mencionados, el enfoque dominante en relación con el aprendizaje y la enseñanza, y los productos que se derivan de la experiencia pedagógica, dirigidos al aula, la institución, el entorno local o a entornos externos.

Instrumento lenguaje

1. El objeto del estudio (real) de la experiencia está relacionado con:

Es de única opción y se debe marcar el que sea el objeto de estudio o de trabajo predominante en la experiencia. Para este caso específico, quien procesa se encarga de determinar cuál es el objeto de estudio dominante en la experiencia, pues, en ocasiones el explícito por el docente no coincide con el real.

- Dominantemente lenguaje
- Lenguaje y otras áreas del saber
- Lenguaje y objeto social
- Lenguaje y objeto cultural
- Lenguaje y TIC
- Otro

2. Si en la pregunta anterior usted marco "b", "c", o "d", por favor, en este espacio especifique el objeto que no es de lenguaje.

Si usted no selecciono "b", "c", o "d", por favor colocar NI

3. De que componente del lenguaje se ocupa en las actividades:

Es de única opción y se debe marcar el componente de lenguaje que más se ocupa en las actividades. Para este caso específico, quien procesa se encarga de determinar cuál es el objeto relacionado con el lenguaje dominante, pues en ocasiones el explícito por el docente no coincide con el real.

- No es claro el objeto predominante
- Oralidad
- Lectura
- Escritura
- Literatura
- Otro ¿Cuál?

4. En la experiencia el lenguaje es:

Hace referencia a cómo se concibe el lenguaje. Este ítem es la única opción y se debe identificar cuál es la dominante.

- Un medio para construir conocimientos de otras áreas o campos. El lenguaje es utilizado para alcanzar conocimientos de otras áreas, que no se encuentran directamente relacionadas con el lenguaje, se trata de una competencia general.
- Un medio para desarrollar procesos comunicativos, u otro tipo de interacciones soportadas en el lenguaje.
- Un fin de aprendizaje. El lenguaje es directamente objeto de estudio. Identificar si el lenguaje como objeto de estudio es la preocupación final del docente que presenta la experiencia.
- Una especificidad de un campo disciplinar (ciencias, matemáticas, etc.) Aprender el lenguaje específico de otras áreas: el lenguaje de las ciencias, el lenguaje de las matemáticas, la literatura, etcétera. Se trata de una competencia específica.
- No es clara la concepción

FIGURA 2. Ejemplo de un ítem con sus correspondientes descriptores.

- Análisis general del texto: pretende realizar una mirada sobre la experiencia desde su coherencia en relación con la "puesta en texto" y en tanto práctica pedagógica. En cuanto al texto, hace referencia a rasgos asociados con la estructura discursiva, la claridad, la coherencia interna del escrito, la adecuación al contexto comunicativo, el léxico utilizado, su micro y macro estructura, etc. En tanto práctica pedagógica aborda, por un lado, el análisis de la coherencia entre los diferentes aspectos expuestos en el texto (problemática, objetivos, enfoque, metodología, resultados, evaluación, etc.) y, por otro, la correspondencia del escrito con los criterios solicitados por el Premio Compartir al Maestro para la aceptación de las experiencias.

- f. Otro ¿Cuál?
5. Los procesos de lenguaje que se trabajan se orientan a (opción múltiple):
- Producción **El hacer con el lenguaje: producir textos orales, escritos.**
 - Comprensión **Se utiliza el lenguaje para generar interpretaciones, comprensiones.**
 - Reflexión / conceptualización sobre el lenguaje **Se utiliza el lenguaje para reflexionar sobre él, se toma el lenguaje como objeto de análisis, hay presencia de metalenguaje.**
 - Disfrute estético (vivir una experiencia, desarrollar el gusto, el placer...)
 - No es claro
6. Los propósitos declarados en la experiencia (en relación con los aprendizajes de los estudiantes) son (opción múltiple)
- Se requiere que la experiencia declare, explicita, unos propósitos. Esto se evidencia en el uso de términos como propósitos, objetivos, metas, aprendizajes esperados... Es decir, no necesariamente debe aparecer la palabra propósitos.**
- Didácticos: tienen que ver con los aprendizajes que se espera lograr, en los estudiantes, en relación con una disciplina / disciplinas / áreas...
 - Formativos: tienen que ver con los aprendizajes que se espera lograr, en los estudiantes, en relación con otros campos (lo social, la familia, el contexto...)
 - No se declaran propósitos
7. El propósito didáctico dominante (subordinante) tiene a:
- Es de única opción y se debe marcar el propósito declarado.**
- Desarrollo de competencias.
 - Comprensión textual (del contenido de texto).
 - Producción textual (de un/ uno tipo /tipos de texto específico) – trabajo a nivel de lengua.
 - Comprensión (análisis / reflexión / conceptualización) de texto + el contexto.
 - Producción de texto situado (u orientado a) en contexto.
 - Comprensión (análisis / reflexión conceptualización) de características lingüísticas del texto o de sus partes (estructura, párrafos, secuencia temática, cohesión, puntuación, léxico...)
 - Comprensión (análisis /reflexión /conceptualización) de la gramática de la lengua. Es decir, en independencia del tipo de texto, de la situación comunicativa...
 - Aprender el sistema escrito convencional (para los grados iniciales).

FIGURA 3. Ejemplo de un ítem con sus correspondientes descriptores.

3.2.

Sistematización y consolidación de la información

A partir de este sistema se construyó la matriz de categorías que permitió realizar un primer procesamiento de la información, que consistió en identificar la presencia o ausencia de los descriptores y elaborar una base de datos. Una vez realizado esto por parte de cada uno de los investigadores del grupo, se procedió a la unión y depuración de las bases de datos, teniendo como resultante una única base de datos con las 432 experiencias analizadas.

Además, se contó con otra base de datos: la resultante de la inscripción de las experiencias al Premio Compartir al Maestro, en la que se registran datos complementarios como las características institucionales, las regiones de ubicación de las instituciones, los años de experiencia de los docentes, su nivel de formación y el número de veces que dicha experiencia ha sido

presentada al Premio. Para aprovechar esa segunda base de datos, se procedió a unirla con la resultante del procesamiento de toda la información.

A partir de lo anterior se obtuvo un primer nivel de análisis descriptivo de los datos, lo que facilitó la generación de hipótesis que se materializaron en algunos cruces entre categorías y la comprobación de correlaciones estadísticamente consistentes, que se consideraban viables de ser analizadas.

Por su parte, para la construcción de la matriz de categorías específica del área de Lengua castellana, para el estudio 2012, el proceso llevado a cabo fue el siguiente: en primer lugar, el equipo de lenguaje retomó la matriz de categorías utilizada para el procesamiento y análisis de las experiencias en el estudio llevado a cabo durante los años 2009-2010 y revisó-ajustó cada ítem, con sus correspondientes descriptores, relacionados con el área y con la didáctica de la misma. Con esta primera revisión se definieron los elementos que constituirían la matriz de categorías específicas para el área. Posteriormente se socializó dicha matriz en reuniones con la Fundación Compartir, de las que se recibieron observaciones sobre aspectos a modificar.

En un segundo momento, la matriz de categorías específica se presentó ante los financiadores del estudio y ante el interventor del mismo. Como resultado de este encuentro el interventor propuso unos ajustes, de manera tal que la segunda versión dio como resultado la matriz constituida por once ítems.

A partir de dicha versión de la matriz, el equipo encargado de procesar las experiencias de Lengua castellana se dio a la tarea de realizar un ejercicio de calibración para llegar a acuerdos conceptuales que permitieran tener unos parámetros claros frente a las opciones de respuesta para cada ítem. Para tal ejercicio, cada integrante del grupo leyó cuatro experiencias postuladas en diversos años, que representaran diversidad, es decir, que abordarían diversos objetos de estudio del lenguaje, con diferentes niveles de desarrollo y dirigidas a distintos grados de escolaridad, entre otros. Una vez leídas, cada uno debía diligenciar, en físico, la matriz de categorías e identificar dudas o aspectos susceptibles de ser analizados en grupo. A partir del ejercicio individual se llevó a cabo una discusión grupal en la que se pusieron en común los resultados de este primer procesamiento, se justificaron, se expusieron dudas y recomendaciones y se llegó a acuerdos.

Tomando como base los cambios y ajustes sugeridos, se construyó la cuarta versión de la matriz de categorías, que fue probada por medio de un nuevo ejercicio colectivo de calibración. A partir de este nuevo ejercicio se propusieron los ajustes finales y se construyó la versión definitiva de la matriz de categorías específica para el área de Lengua castellana, que quedó conformada por once ítems con sus correspondientes descriptores. En las figuras 2 y 3 se presentan unos ejemplos.

Una vez ajustada y calibrada la matriz de categorías, y acordado el criterio de procesamiento, se distribuyeron los textos de las experiencias entre seis investigadores. Se procesó la información de las 432 experiencias durante dos meses de manera colectiva, y se elaboraron las bases de datos correspondientes. Para este procesamiento se utilizó la plataforma Lime Survey⁴.

Para analizar la información cuantitativa recolectada a través de la matriz de categorías específica, inicialmente se utilizó estadística descriptiva y posteriormente, como se describió en el capítulo 2, se utilizó estadística inferencial.

4. Lime Survey es una aplicación open source que permite la aplicación y procesamiento de encuestas en línea, por parte de múltiples usuarios de manera sincrónica o asincrónica. Esta escrita en PHP y utiliza bases de datos MySQL, PostgreSQL o MSSQL. <http://www.limesurvey.org/>



4.

Resultados

En este apartado se presentan los resultados correspondientes al análisis de las experiencias del área de Lengua castellana. Para este análisis se tuvieron en cuenta únicamente los ítems específicos del área que, como se señaló, fueron once. Debido a que ya existe un estudio previo similar (2010), se presentarán los resultados más relevantes.

Para presentar los resultados, estos se han dividido en dos partes. En primer lugar se presentan desde una caracterización general de las experiencias del área, y luego se presentan los resultados específicos, agrupados por ejes temáticos que relacionan diferentes ítems, que a su vez reúnen descriptores. Esta agrupación permite una mirada global a los resultados y una comprensión más clara que la descripción de cada ítem.

4.1.

Caracterización general de las experiencias analizadas en el área de Lengua castellana

En este apartado se presentan algunas características generales de las experiencias analizadas en el área de Lengua castellana, con el propósito de ofrecer elementos que permitan conocerlas más a fondo y comprender mejor los resultados específicos del área que se presentan más adelante.

Sobre los aspectos relacionados con el origen de las experiencias, los resultados del estudio pusieron en evidencia que la mayor parte (78,7%) de las experiencias analizadas en el área de Lengua castellana se justifican a partir de las condiciones de contexto, un altísimo porcentaje de éstas (90,5%) surgieron desde iniciativas personales de los docentes y, más de la mitad de ellas (69,4%) no establecen relaciones explícitas con las otras áreas del conocimiento. De lo anterior es posible pensar que, en el área de Lengua castellana la tendencia indica que las experiencias se configuran a partir de necesidades específicas, identificadas por los docentes, relacionadas con el abordaje del lenguaje como objeto de estudio en los contextos en los que desempeñan su labor. Dicha situación podría resultar contraria a lo que en algunos casos se espera de las experiencias en esta área, pues por tratarse del medio por el cual se soportan las interacciones en el interior de la escuela, y se produce el conocimiento, es un eje transversal a todas las áreas y, en tanto tal, requiere de un trabajo interdisciplinar, aspecto que resultó incipiente (9,7%) en las experiencias que conforman la muestra. Sin embargo, la tendencia general (de todas las áreas) indica que el trabajo interdisciplinar no es un fuerte de las experiencias (ver figura 4).

En cuanto a los aspectos que se relacionan con la actitud reflexiva del docente, los resultados mostraron que en el área de Lengua castellana no existe mucha diferencia entre la cantidad de docentes que hacen evidente procesos de reflexión sobre la propia práctica (46,8%), en relación con los que no lo hacen (53,2%). Esto puede plantearse como positivo, ya que se denota un buen grado de preocupación por parte de los maestros por pensar sus prácticas, cuestionarlas, analizarlas e interpretarlas, entre otros elementos que forman parte de la reflexión. Sin embargo, tales procesos están quedando aún en un plano inicial, que es muy importante en la medida que se constituyen en el punto de partida para la consecución de procesos de análisis y reflexión sistemáticos y más estructurados, pues los mismos resultados dejaron ver que en la gran mayoría de las experiencias (84,3%) no se evidencian productos de sistematización, los cuales se constituyen en la formalización y avance de la reflexión a la producción de conocimiento sobre la práctica.

EL TIPO DE RELACIÓN QUE SE ESTABLECE CON LAS ÁREAS ES

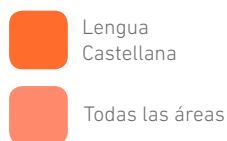
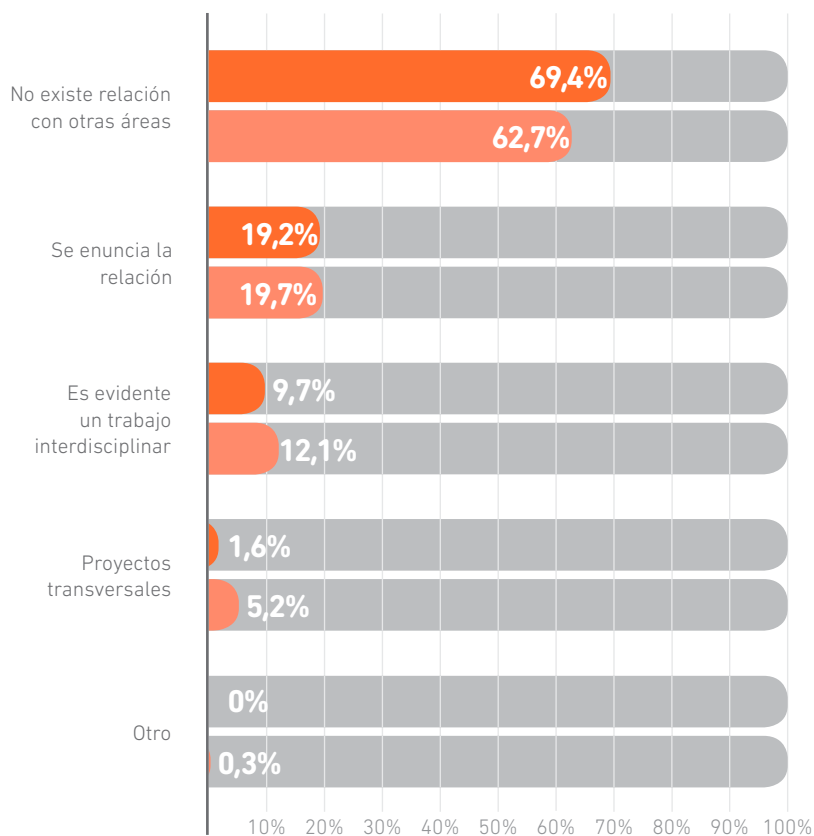


FIGURA 4. Tipo de relación del área de Lengua Castellana con otras áreas.



EVIDENCIAS DE SISTEMATIZACIÓN SOBRE LA PRÁCTICA

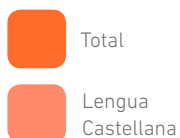
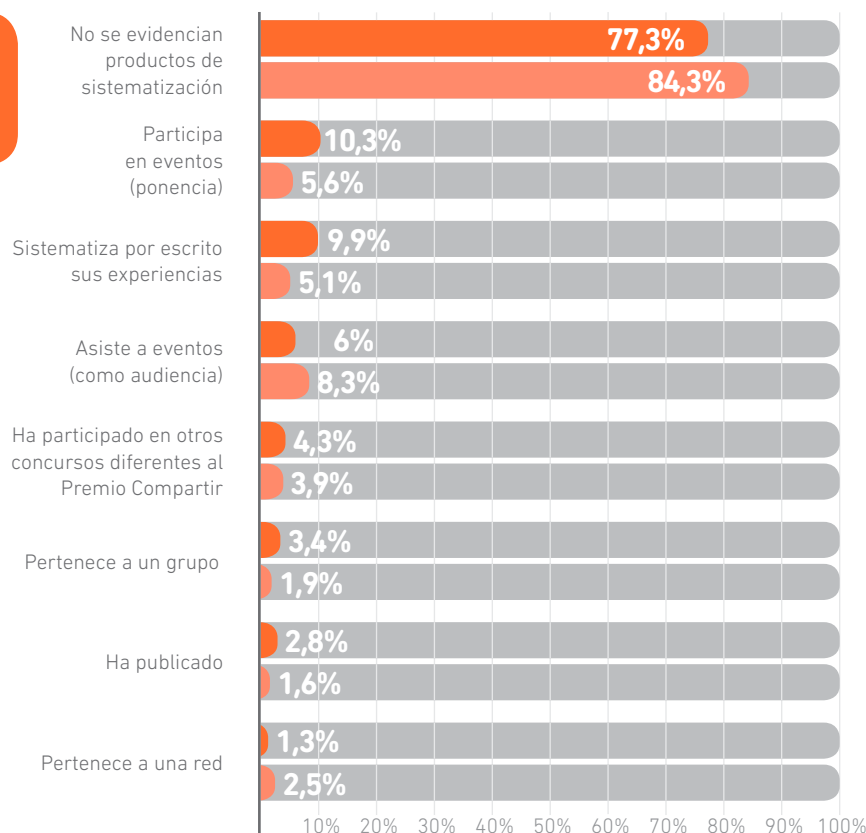


FIGURA 5. Evidencias de sistematización de la propia práctica.



ENFOQUE EVALUATIVO

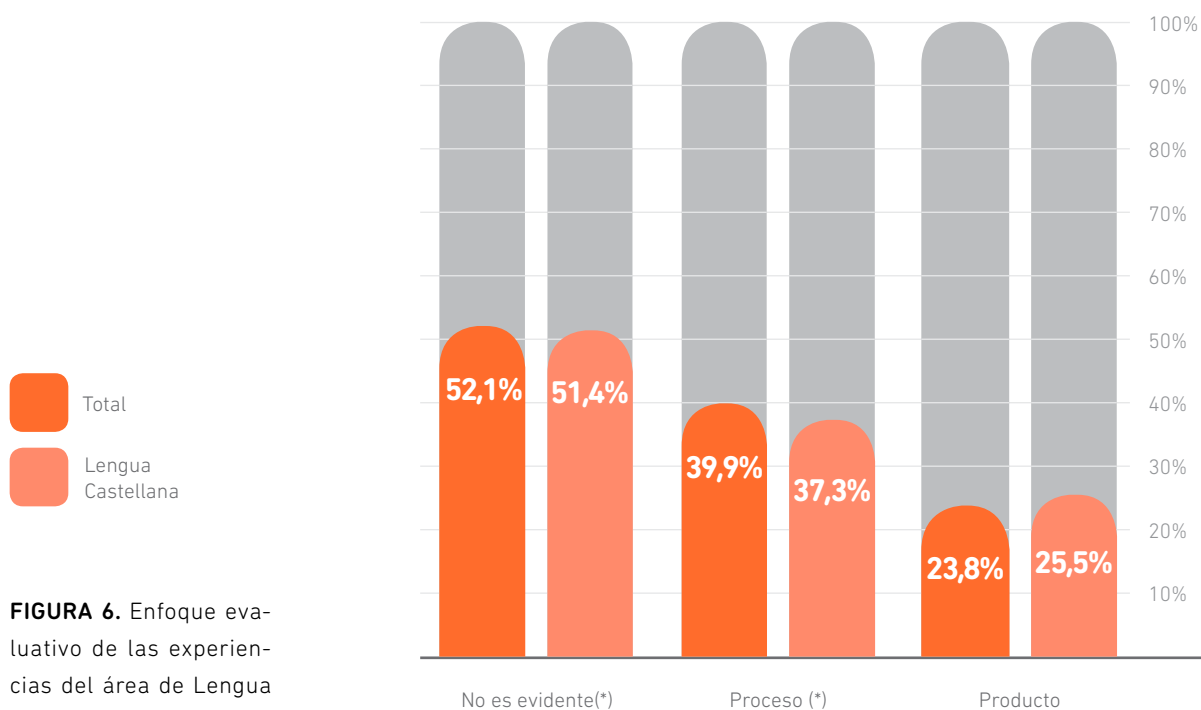


FIGURA 6. Enfoque evaluativo de las experiencias del área de Lengua Castellana.

Además de lo mencionado, entre las experiencias que evidencian productos de sistematización, un hallazgo importante de resaltar es que, en contraste con las demás áreas, en la de Lengua castellana no se generan casi procesos de producción, aspecto que genera inquietud, pues se esperaría que los resultados indicaran una tendencia contraria, es decir, que los docentes de lenguaje lideraran los procesos de producción textual e intelectual, la participación en eventos y la producción de textos para ser publicados, entre otros (ver figura 5).

Otro elemento que permite caracterizar mejor las experiencias analizadas está relacionado con el enfoque evaluativo que las sustenta, pues este permite comprender cómo los docentes hacen seguimiento a los procesos de aprendizaje (logros, avances, estancamientos, etc.) de sus estudiantes y los ajustes y modificaciones a la experiencia derivados de los mismos. De esta manera, los resultados obtenidos permiten inferir que la explicitación sobre este aspecto continúa siendo débil, lo que podría deberse, entre otras razones, a que para los docentes aún no queda clara la importancia de la evaluación en sus propuestas pedagógicas o que no la reconocen como un proceso continuo, sino como un estado final. A pesar de esto, cabe resaltar como positivo que en las experiencias en las que se explicita el enfoque se da importancia al proceso, lo que indica que en el área de Lengua castellana los maestros tienen en cuenta cómo se van desarrollando los aprendizajes en sus estudiantes, para llegar así a los resultados esperados (ver figura 6).

En plena relación con lo anteriormente mencionado, en más de la mitad de las experiencias (60,6%) no se especifican los agentes evaluativos, lo cual es coherente con la falta de explicitación sobre el enfoque. En las que sí se hace, la heteroevaluación continúa

INSTRUMENTOS EVALUATIVOS

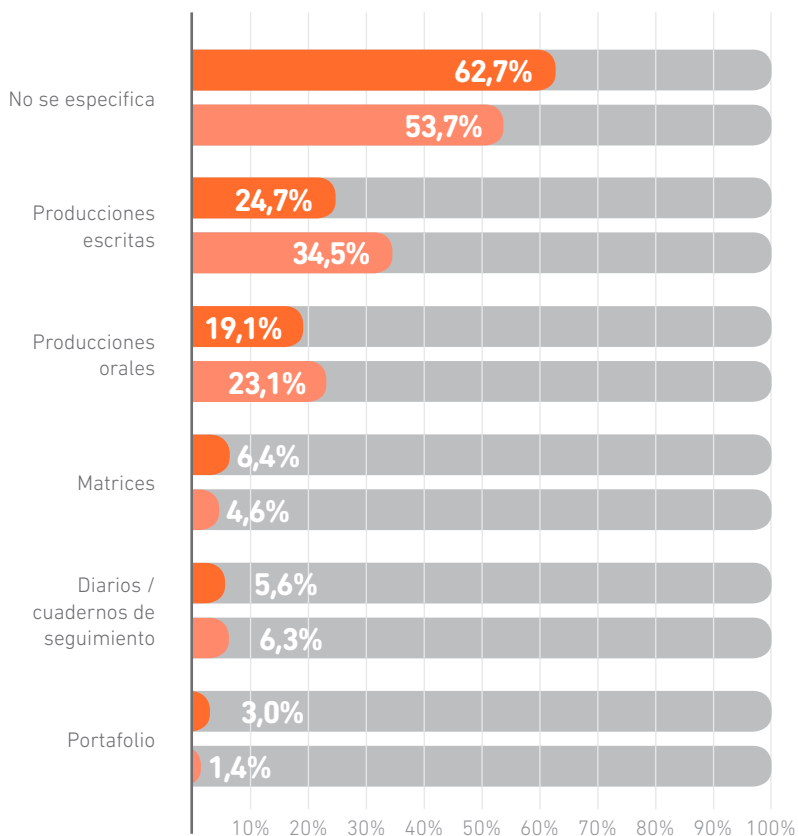
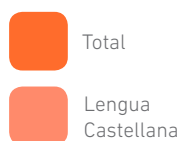


FIGURA 7. Instrumentos evaluativos de las experiencias del área de Lengua Castellana.

DOCUMENTOS DE POLÍTICA QUE SE REFERENCIAN

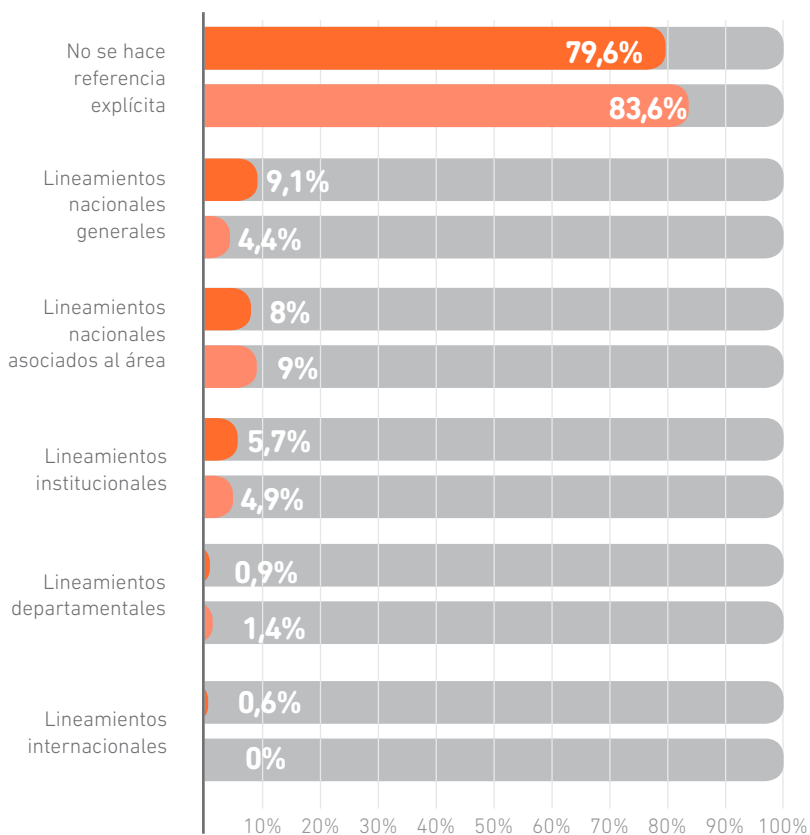
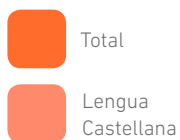


FIGURA 8. Evidencias de sistematización de la propia práctica.

predominando (33,3%), en relación con la co y autoevaluación. Ahora bien, sobre los instrumentos de evaluación utilizados por los docentes, para los casos de las experiencias en las que estos se hacen explícitos, las producciones escritas (34,5%) y orales (23,1%) son las que más se utilizan. Esto resulta esperable, pues, el lenguaje —oral y escrito— es objeto de enseñanza que se materializa en producciones concretas (ver figura 7).

Es también importante señalar en este apartado la referencia que hacen los docentes a los documentos de políticas —esto se desarrolla con más profundidad en los resultados específicos del área—, como sustento de las mismas, ya que este caso es particular. Si bien en la gran mayoría (84%) de las experiencias no se hace una referencia explícita a los documentos, los elementos que en estos últimos se enuncian están presentes en el desarrollo de las propuestas. De esta manera es posible inferir que los docentes los toman en cuenta, los conocen y, pareciera, forman parte de la cultura curricular del área.

Finalmente, por medio de los resultados obtenidos es posible plantear la premisa que los docentes del área de Lengua castellana tienen claridad frente a los elementos que constituyen sus propuestas, los propósitos que persiguen, los resultados esperados, las metodologías utilizadas y los recursos empleados, entre otros. Esto porque en casi la totalidad (96,8%) de las experiencias analizadas se enuncia la pregunta o la problemática que dio origen a la experiencia; es decir, los docentes configuraron sus propuestas a partir de cuestionamientos claros. De igual forma, en una gran cantidad de estas se delimitó adecuadamente el problema de las experiencias (79,9) y se enunciaron los resultados de las mismas (79,2%). Además de lo planteado, en más de la mitad de las experiencias se enunciaron sus conclusiones (63%) y el impacto social y académico (56,3%).

Igualmente, en un alto porcentaje de las experiencias existe coherencia entre los propósitos y las acciones que se desarrollan al interior de éstas (78%) y los propósitos y los logros alcanzados (70,4%). Sin embargo, en menos de la mitad de las experiencias (41,7%) existe coherencia entre la apuesta conceptual que se expone y los demás elementos que la constituyen, lo que indica que esto se debe fortalecer en el área, y para un poco más de la mitad (55,3%) no fue posible establecer la coherencia entre los propósitos y lo que se evalúa, situación que se justifica en la falta de explicitación del enfoque evaluativo.

4.2

Las experiencias se circunscriben al lenguaje como objeto de estudio, casi exclusivamente. Se evidencia poco trabajo interdisciplinar

Los resultados evidencian una tendencia de las experiencias, tanto de las destacadas como las de la muestra en general, a trabajar el lenguaje como una especificidad del área. Es decir, se trata de una pedagogía centrada en el lenguaje como objeto de estudio que, aunque sin descuidar los propósitos formativos del estudiante como sujeto social y político, se centra claramente en la didáctica del lenguaje, sin establecer mayores vínculos con otras disciplinas. Este hecho puede interpretarse desde varios ángulos, con sus ventajas y limitantes.

Como se ve en la tabla 1, en cuanto al objeto de estudio de las experiencias analizadas, los resultados señalan que la mayoría (78,9%) se relacionan predominantemente con el lenguaje; una pequeña parte (8,4%) con el lenguaje y objetos sociales; con el lenguaje y objeto cultural (7%); con el lenguaje y las TIC (2,6%); y con el lenguaje y otras áreas del saber (2,1%). Por su parte, hay dos funciones dominantes del lenguaje en el estudio: a) se toma como un

	NO DESTACADOS	DESTACADOS	TODOS
Dominantemente lenguaje	79,4%	73,7%	78,9%
Lenguaje y otra áreas del saber	2,3%	0%	2,1%
Lenguaje y objeto social	8,9%	2,6%	8,4%
Lenguaje y objeto cultural	5,9%	18,4%	7%
Lenguaje y TIC	2,3%	5,3%	2,6%

Tabla 1. Objeto de estudio de las experiencias del área de Lengua Castellana.

	NO DESTACADOS	DESTACADOS	TODOS
Un medio para construir conocimientos de otras áreas o campos	14,2%	13,2%	14,2%
Un medio para desarrollar procesos comunicativos u otro tipo de interacciones soportadas en el lenguaje	38,2%	31,6%	37,6%
Un fin de aprendizaje. El lenguaje es directamente objeto de estudio	37,7%	47,4%	38,5%
Una especificidad de un campo disciplinar distinto (ciencias, matemáticas, etc)	0,3%	0%	0,2%

Tabla 2. Funciones de la enseñanza del lenguaje.

fin de aprendizaje (38,5%); y b) como un medio para desarrollar procesos comunicativos u otro tipo de interacciones soportadas por el lenguaje (37,6%). En pocos casos se considera como medio para construir conocimientos de otras áreas o campos del conocimiento (14,2%); y es casi del todo ausente el trabajo sobre el lenguaje como una especificidad de un campo disciplinar, es decir, no se retoma el estudio del lenguaje y los textos propios, por ejemplo, de la matemática, de la ciencia, etc. (0,2%) (ver tabla 2). Esta tendencia es consistente con los propósitos que se declaran explícitamente en las experiencias, pues priman los propósitos didácticos específicos, es decir, es clara la orientación del trabajo hacia el logro de aprendizajes, más que hacia fines de orden social, emocional, etc.

La tendencia consiste, al parecer, en planear, diseñar e implementar propuestas didácticas que se centren casi exclusivamente en el campo de estudio del lenguaje, desde una perspectiva comunicativa. Se evidencia poco trabajo inter áreas y una baja orientación a abordar los contextos social y cultural como objetos de estudio. El resultado puede leerse desde diversas perspectivas.

Esto indica que el lenguaje y la lengua se comienzan, de nuevo, a estudiar de manera sistemática en la escuela, al menos parcialmente. Lo anterior permite considerar que los aspectos formales de la lengua y las funciones comunicativas están en el centro de la preocupación en la enseñanza en las aulas. Esto es un factor favorable frente al debilitamiento del trabajo formal sobre la lengua en las dos últimas décadas, derivado de la llegada, en muchos casos acrítica, de los enfoques funcionales a la escuela, centrados en el uso del lenguaje, en detrimento del aprendizaje formal del mismo (Camps, 2006). Al parecer se está retornando al estudio formal del lenguaje, ahora situado en un marco de trabajo que le da sentido, en la medida que se aborda como una práctica social, es decir que los procesos de lectura, escritura y oralidad se trabajan con funciones y vinculados a prácticas sociales específicas. Estaríamos frente a un aprendizaje situado del lenguaje, en el que los aspectos formales no se descuidan, se abordan intencionalmente, pero con un sentido comunicativo y social.

Pero esta tendencia evidencia al menos dos ausencias: a) no se pone en evidencia un trabajo de articulación del área de Lengua castellana con las demás áreas, es decir, no se trabajan propuestas interdisciplinarias o transdisciplinarias; y b) no hay un trabajo centrado en los textos propios de las disciplinas diferentes al lenguaje, tal como se muestra en la tabla de resultados. En otras palabras, el vínculo entre los procesos del lenguaje (leer, escribir, argumentar, explicar, hablar, etc.) y la construcción de los conocimientos de las diferentes disciplinas es aún incipiente, lo que significa que hay un descuido de la función epistémica de la escritura, la lectura y el habla en los campos disciplinares particulares. Esta ausencia se distancia de los desarrollos teóricos contemporáneos relacionados con la necesidad de fortalecer la alfabetización académica, disciplinar, y los estudios sobre lectura y escritura a través del currículo. En este sentido, queda un reto para la pedagogía del lenguaje y para las pedagogías de las demás disciplinas: construir lazos para un trabajo conjunto en el que el lenguaje juegue un papel central en la construcción de los saberes disciplinares.

En la gran mayoría de experiencias se planean y ponen en marcha propuestas a partir del planteamiento de propósitos directamente relacionados con los procesos de enseñanza, de cara a lo que se espera que aprendan los estudiantes. En este sentido, los propósitos relacionados con la formación integral del estudiante podrían verse subordinados a los didácticos. Un aspecto muy importante a resaltar es el hecho de que el porcentaje de las propuestas en las que no se declaran propósitos es muy bajo, aspecto positivo, pues lo que proponen los docentes tiene un horizonte claro que los guía (ver tabla 3).

	NO DESTACADOS	DESTACADOS	TODOS
Propósito didáctico	90,3%	94,7%	90,7%
Propósito formativo	29,8%	39,5%	30,6%
No se aclara propósito	3,3%	2,6%	3,2%

Tabla 3. Propósitos de la experiencia.

PROCESOS DEL LENGUAJE			
	NO DESTACADOS	DESTACADOS	TODOS
Escritura	33,6%	36,8%	33,9%
Lectura	30,8%	23,7%	30,2%
Oralidad	8,1%	10,5%	8,4%
Literatura	5,6%	2,6%	5,3%
No es claro	20,4%	23,7%	20,6%

Tabla 4. Procesos de lenguaje que se trabajan en las experiencias.

4.3.

La escritura y la lectura: procesos privilegiados en la enseñanza del lenguaje. El lenguaje oral y la literatura, aspectos débiles

Hace un poco más de una década, Bernard Schneuwly (1999), un estudioso de la enseñanza del lenguaje, afirmaba que, al parecer la enseñanza de la lengua oral se constituye en la pariente pobre de la didáctica de la lengua materna. Esta tendencia, a juzgar por los resultados de esta investigación, sigue manteniéndose para Colombia.

Como se observa en la tabla 4, el trabajo en el área se sigue centrando en los procesos de escritura (33,9%) y lectura (30,2%), tal como se evidenció en el estudio realizado en 2010 (Compartir, 2010). El lenguaje oral (8,4%) y la literatura (5,3%) son los procesos más débiles. Este resultado coincide con el estado del arte en el campo de la enseñanza del lenguaje a nivel nacional (Henaó & Castro 2001) y con la tendencia identificada en la bibliografía internacional al respecto (Camps, 2004; Castedo, 2008).

Las explicaciones de esta situación son de diverso tipo. Por un lado, existe un imaginario, tanto en docentes como en padres de familia (Vila 2008), relacionado con la idea de que el habla es algo que los humanos desarrollamos naturalmente y que, por tanto, no requiere un trabajo sistemático similar al que se realiza con la lectura y la escritura. Por otro lado, las prácticas evaluativas estatales, al menos en Colombia, no retoman la oralidad como objeto de evaluación. Y si pensamos en el peso que tiene la evaluación como eje orientador del currículo en nuestro país, es comprensible esta debilidad, en la medida en que la política curricular y evaluativa no envían un mensaje en el que el lenguaje oral ocupe un lugar similar al que ocupan la lectura y la escritura.

Desde la investigación contemporánea en didáctica de la lengua, es claro que el desarrollo del lenguaje oral supone un trabajo intencional y sistemático de la escuela, tal como se requiere para la lectura y la escritura. Aprender a argumentar, a exponer un tema, a preparar una ponencia, o contar con elementos para comprender críticamente el discurso oral, por ejemplo de los medios, requiere de una formación al respecto. Igualmente, el habla formal, el habla académica, el habla especializada en los campos de conocimiento específicos, suponen un trabajo guiado y sistemático. Es necesario adelantar acciones para que el lenguaje oral sea incluido como objeto de importancia en la enseñanza desde la educación inicial. Las actuales orientaciones curriculares para Bogotá (Pérez & Roa, 2010) ya han incluido, afortunadamente, este componente como una de sus prioridades, pero es necesario que la política nacional del Ministerio de Educación Nacional avance en este sentido.

Respecto a la ausencia casi total de un trabajo didáctico sobre literatura (5,3%), queda la preocupación por asuntos como el acceso al capital cultural de nuestros estudiantes, al relato común estético y simbólico de un país. La construcción de la identidad, así como el reconocimiento y valoración de los elementos de las culturas locales, por ejemplo las literaturas indígenas y regionales, resultan asuntos indispensables en tiempos de mundialización y consumo cultural sin límite, y esto pasa obligatoriamente por compartir un acervo de literatura común. Lo mismo ocurre con el acceso a la literatura universal. Como indican los resultados, la literatura es la gran ausente en las experiencias colombianas.

Al igual que en el caso del lenguaje oral, la importancia de la literatura en el trabajo didáctico de las aulas ha podido verse debilitada por el peso que tiene el sistema evaluativo nacional. Las evaluaciones estandarizadas nacionales miden fundamentalmente la

comprensión lectora, desde un enfoque funcional ligado al concepto de competencia. Es usual que gran parte del tiempo didáctico se emplee en ejercicios de comprensión lectora y que los tiempos dedicados a leer literatura, como una posibilidad de acceder al patrimonio estético de un país y del mundo, no estén en el centro de las preocupaciones. De hecho, en Colombia no existe un corpus de obras que sean de lectura obligada para los estudiantes que pasan por el sistema educativo. Existe autonomía para que el colegio o el docente decidan qué se lee, y los criterios de selección suelen ser muy diversos y en muchos casos dependen de las trayectorias personales de los docentes, de sus intereses y expectativas específicas. Por tanto, es casi imposible que los egresados de una misma cohorte de la secundaria de diferentes zonas del país hayan leído autores y obras similares. En síntesis, se requiere repensar el lugar de la literatura en la formación de los estudiantes como sujetos que hacen parte de un mismo territorio, con derecho al acceso al patrimonio cultural registrado en textos. Cabe señalar que hay un 20,6% de experiencias en las que no es claro el proceso de lenguaje que se privilegia.

4.4.

Hay trabajo sobre Unidades Complejas de lenguaje

En la historia reciente de la pedagogía del lenguaje en Colombia se ha ido avanzando de un enfoque centrado en el estudio de unidades aisladas y abstractas (fragmentos, análisis oracionales, etc.) hacia un enfoque más ligado a los usos sociales del lenguaje y los textos. Los resultados de este estudio ratifican ese desplazamiento positivo en la didáctica del lenguaje (ver tabla 5).

Sobre las unidades de lenguaje que se privilegian en las experiencias analizadas, los resultados indican que el texto (41,3%) se constituye en la unidad privilegiada para el trabajo en el aula, seguida del texto con función comunicativa (30,2%). Para el 14,2% no es clara la unidad de lenguaje que se trabaja; para el 5,8% la práctica sociocultural es la unidad de lenguaje principal. Las demás unidades cuentan con un resultado marginal.

Es importante señalar que desde la promulgación de los lineamientos curriculares para el área de Lengua castellana en 1998, el trabajo didáctico se ha centrado en Unidades Complejas como el texto o el texto con función comunicativa. Realmente el trabajo abstracto sobre unidades aisladas, por fuera de una situación comunicativa, ya es poco frecuente, lo cual constituye un avance en la pedagogía del lenguaje en el país. Estamos, al parecer, frente a pedagogías que abordan los textos con función, orientados desde intencionalidades y situados en contextos discursivos concretos.

Por otra parte, como lo muestran en la tabla 6, los resultados relacionados con la orientación de los procesos del lenguaje, las experiencias estudiadas se orientan fundamentalmente a la producción (75,9%) y la comprensión (59,2%). El disfrute estético (34,8%) y la reflexión y conceptualización sobre el lenguaje (17,9%) son más débiles. Vale la pena señalar el resultado relacionado con el disfrute estético, pues indica que en la didáctica del lenguaje se está abriendo espacio al trabajo sobre el gusto y no solo a una pragmática de la comunicación. El bajo resultado referido a reflexión y conceptualización sobre el lenguaje parece indicar que hace falta balancear un enfoque textual, comunicativo, que ya es una fortaleza, con un trabajo sostenido de conceptualización sobre el lenguaje y los textos que le dé piso a dicho enfoque. No es viable pensar que

	NO DESTACADOS	DESTACADOS	TODOS
Grafía	0,3%	0%	0,2%
Letra	1%	0%	0,9%
Sílaba	0,8%	0%	0,7%
Palabra	2,5%	0%	2,3
Oración	1,3%	2,6%	1,4%
Párrafo	0,5%	0%	0,5%
Fragmento	0,8%	0%	0,7%
Texto	41,5%	39,5%	41,3%
Texto con función comunicativa	30%	31,6%	30,2%
Imagen	1,5%	5,3%	1,9%
Práctica sociocultural	5,1%	13,2%	5,8%
No es claro	14,8%	7,9%	14,2%

Tabla 5. Unidad de trabajo sobre el lenguaje que se privilegia en la experiencia.

basta con una orientación comunicativa, pues ser usuarios del lenguaje supone tener conocimientos sobre cómo funciona la lengua, los textos, sus estructuras y funciones (Camps, A. y Milian, M., 2000) y esto implica una construcción conceptual, subordinada a las situaciones de uso de los textos, pero requiere un nivel de formalización y de construcción de un metalenguaje.

4.5.

Los textos narrativos: los más trabajados en las aulas

La tendencia, en cuanto a los tipos de textos, se mantiene similar a lo hallado en el estudio anterior (2010) y a la tendencia general en la enseñanza del lenguaje (Camps & Milian, 2000). El texto narrativo es el más trabajado (ver tabla 7.)

LOS PROCESOS DEL LENGUAJE SE ORIENTAN A			
	NO DESTACADOS	DESTACADOS	TODOS
Producción	76,1%	73,7%	75,9%
Comprensión	57,5%	76,3%	59,2%
Disfrute estético	34,4%	39,5%	34,8%
Reflexión /Conceptualización sobre el lenguaje (**)	15,5%	42,1%	17,9%

Tabla 6. Orientación de los procesos de lenguaje.

TIPO DE TEXTO TRABAJADO EN LAS EXPERIENCIAS			
	NO DESTACADOS	DESTACADOS	TODOS
Escritura	65,6%	71,1%	66,1%
Lectura	11,2%	28,9%	12,8%
Oralidad	10,4%	21,1%	11,4%
Literatura	6,4%	10,5%	6,7%
No es claro	10,4%	15,8%	10,9%

Tabla 7. Tipos de textos trabajados en las experiencias del área de Lengua castellana.

Tal como se señaló en el apartado anterior, en el país se ha avanzado recientemente de un enfoque centrado en el estudio de los aspectos formales de la lengua a un énfasis hacia la producción y análisis de textos completos, complejos, vinculados a situaciones específicas de comunicación. Es decir, se ha avanzado hacia un enfoque centrado en los usos sociales de los textos. Igualmente, se evidencia un trabajo sobre diversos tipos de textos, pero aún hace falta fortalecer las propuestas didácticas que aborden tipos textuales diferentes al narrativo, por ejemplo, el expositivo y el argumentativo.

El hecho de que el texto narrativo sea el dominante deja una preocupación latente relacionada con la necesidad de estrechar lazos entre los tipos de textos que se leen y se escriben, y las diferentes disciplinas. Esto porque desde cierta perspectiva es viable afirmar que el aprendizaje de una disciplina, por ejemplo las Ciencias naturales, está estrechamente relacionado con el dominio de los tipos de textos propios de ese campo. En otras palabras, aprender ciencias, por ejemplo, puede significar aprender a leer y escribir los textos propios de las ciencias (Olson, 1995).

No obstante, los resultados plantean una situación paradójica, pues la literatura aparece como uno de los objetos menos trabajados, pero el texto narrativo es el tipo textual dominante. Esto puede significar que el texto narrativo se trabaja ligado a los procesos de producción y comprensión, pero no necesariamente como un producto estético, literario, tomado directamente como objeto de estudio. Es diferente pensar la producción, por ejemplo, de una crónica o un cuento, que leer literatura como una especificidad. Como se observa, si bien se evidencia un avance en el enfoque de trabajo en didáctica del lenguaje, realmente la diversidad textual no se ha consolidado en las aulas.

4.6.

La decisión sobre el objeto de trabajo en lenguaje

La tendencia reciente en el diseño del trabajo didáctico ha otorgado protagonismo al estudiante en la elección y decisión sobre tópicos de su interés, como objetos de aprendizaje. La pedagogía por proyectos, por ejemplo, es una modalidad de organización de la enseñanza y el aprendizaje en la que el protagonismo del alumno es central. Pero el hecho de que se tengan en cuenta las expectativas e intereses temáticos de los estudiantes no significa que el docente subordine las decisiones sobre lo que debe ser construido en los diferentes campos disciplinares a dichos intereses. En otras palabras, el docente, incluso en pedagogías con un alto protagonismo de parte de los estudiantes, mantiene un criterio desde el cual postula unas metas de aprendizaje y unos enfoques de trabajo.

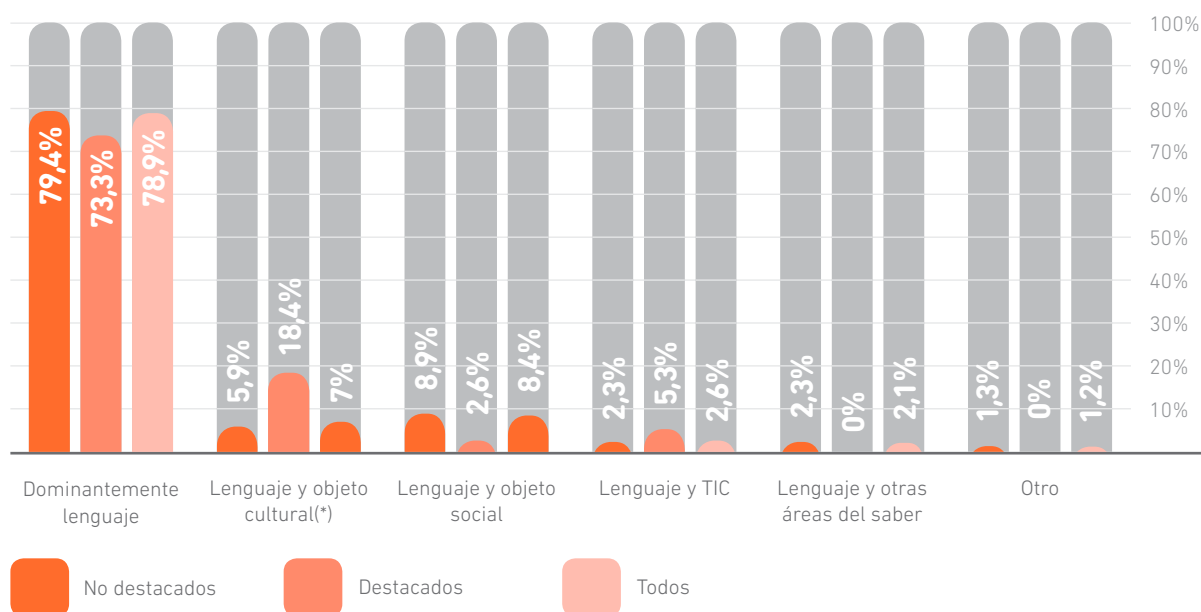
Finalmente, los resultados obtenidos indican que la decisión sobre el objeto de trabajo didáctico en la experiencia es una iniciativa del docente (87,9%). Se evidencia, por otro lado, un bajo nivel de decisión cooperativa entre docentes (4,9%) respecto de aquello que debe ser enseñado (ver tabla 8). Así pues, es posible plantear la premisa de que es el docente quien toma las decisiones sobre el trabajo a realizar en el aula, quien propone y regula según los aspectos y elementos que considera pertinentes. Lo anterior no es necesariamente negativo, pues esto indica que el docente tiene claro su rol y su responsabilidad en la formación.

DECISIÓN SOBRE EL OBJETO DE TRABAJO DIDÁCTICO EN LAS EXPERIENCIAS			
	NO DESTACADOS	DESTACADOS	TODOS
Del docente	88,0%	86,8%	87,9%
Colectiva entre docentes	5,3%	0%	4,9%
De los estudiantes	0%	0%	0%
Negociada (Docente/Estudiante)	1,8%	5,3%	2,1%
Institucionalidad	0,3%	0%	0,2%

Tabla 8. Decisión sobre el objeto de trabajo didáctico en las experiencias de Lengua castellana.

EL OBJETO DE ESTUDIO (REAL) DE LA EXPERIENCIA ESTÁ RELACIONADO CON

FIGURA 9. Objeto de estudio real de la experiencia.
(*) Diferencias estadísticamente significativas $p < .05$



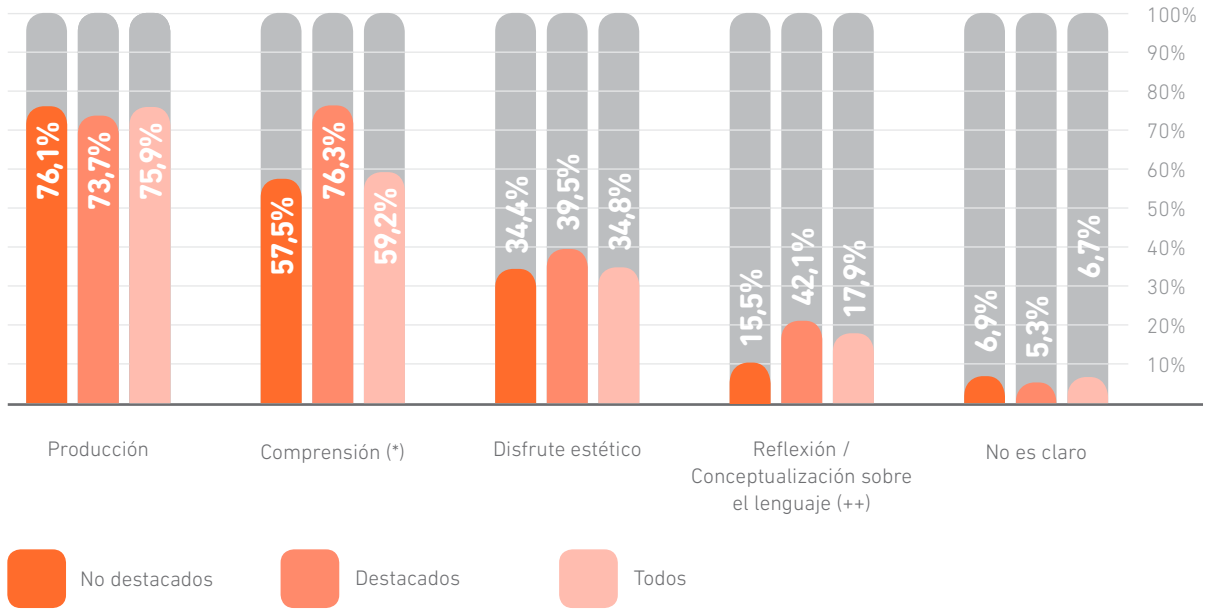
LOS PROCESOS DE LENGUAJE QUE SE TRABAJAN SE ORIENTAN A

FIGURA 10. Orientación de los objetos de estudio que se trabajan en las experiencias de Lengua Castellana.

Nota: Pregunta de respuesta múltiple, no se pueden sumar los porcentajes.

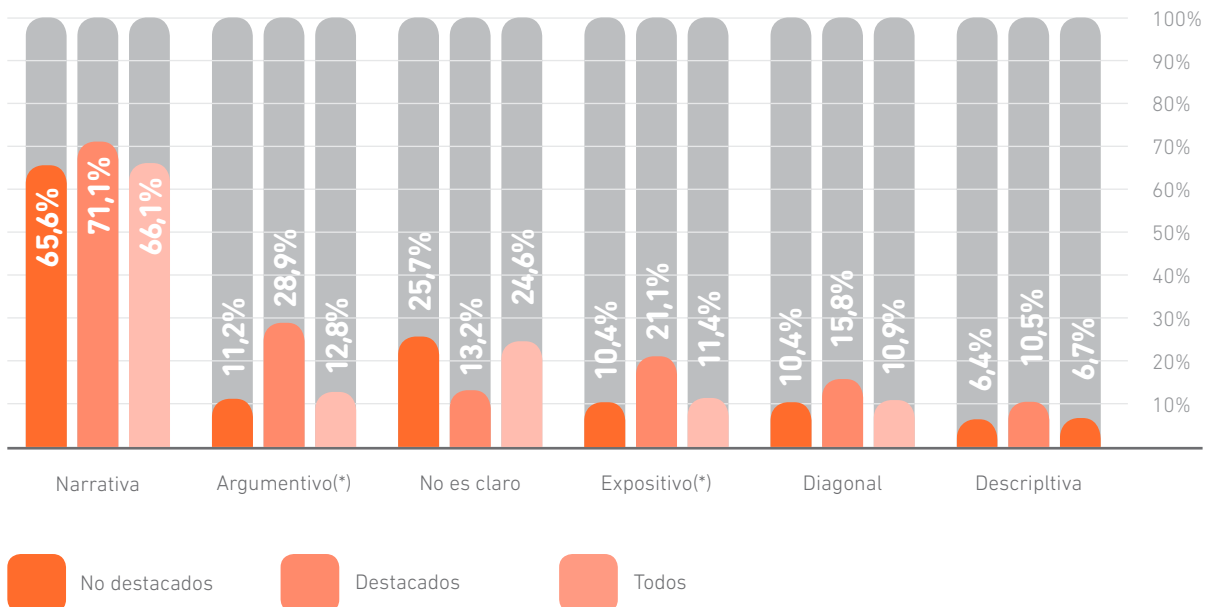
(*) Diferencias estadísticamente significativas $p < .05$

(**) Diferencias estadísticamente significativas $p < .05$



TIPO TEXTUAL EXPLÍCITO

FIGURA 11. Tipo textual (explícito) abordado en las experiencias del área de Lengua Castellana.



4.7.

Tres rasgos de las experiencias destacadas

Finalmente, se presentan algunos aspectos que se pueden evidenciar como característicos de las experiencias destacadas, es decir, aquellas que han sido finalistas y ganadoras en el área de Lengua castellana. Estos elementos corresponden exclusivamente a aquellos aspectos en los que existen diferencias estadísticamente significativas entre las experiencias de la muestra general y las finalistas y ganadoras del Premio. Para establecer estas diferencias estadísticamente significativas se utilizó la prueba Chi-cuadrado, tal como se señaló en el capítulo de metodología, que permite tener la certeza de que esas diferencias no se deben al azar.

Como se ve en la figura 9, un rasgo distintivo entre las experiencias destacadas y la totalidad de las mismas consiste en que las destacadas retoman aspectos de la cultura como parte del trabajo didáctico que se realiza con el lenguaje. Elementos como la recuperación de tradiciones orales, el trabajo sobre memoria simbólica, etc. son considerados de importancia en la formación de los estudiantes.

Otro rasgo relevante que diferencia las experiencias destacadas de la totalidad consiste en que en las destacadas se evidencian procesos intencionales y sistemáticos de reflexión y conceptualización sobre el lenguaje y los textos. Es decir, para las experiencias destacadas no basta con lograr que los estudiantes produzcan y comprendan textos con funciones sociales, situados en prácticas que les dan sentido, sino que se ocupan, además, de la construcción de saberes sobre esos textos que son abordados (ver figura 10).

El tercer rasgo distintivo se relaciona con la diversidad textual. Las experiencias destacadas se caracterizan por abordar, además del texto narrativo, tipologías como la argumentación y la exposición. Este hecho resulta clave en la medida en que evidencia una claridad sobre la necesidad de incluir el concepto de diversidad discursiva de manera intencional, como eje de la formación (ver figura 11).

Estos tres rasgos resultan fundamentales para comprender el trabajo pedagógico y didáctico sobre el lenguaje desde una perspectiva de prácticas sociales y culturales.



5.

Conclusiones

A partir de este estudio, es viable afirmar que en Colombia se ha avanzado de un enfoque para la enseñanza del lenguaje, centrado en los aspectos formales, hacia un trabajo que privilegia los usos sociales del mismo y los textos en las aulas. Es decir, el estudio del lenguaje no tiene ya, al parecer, un carácter abstracto, desligado de las situaciones de uso, sino situado en el marco de prácticas sociales y culturales. Adicionalmente, ese enfoque centrado en los usos ha generado condiciones para que los textos completos, ya no los fragmentos o los análisis oracionales en abstracto, sean las unidades de trabajo didáctico. Los resultados indican que los textos con función comunicativa son los que se leen y producen en las experiencias estudiadas. Esta es la perspectiva formulada como horizonte de trabajo en los actuales lineamientos curriculares del área de Lengua castellana. Por lo anterior, aunque en las experiencias no se explicita una referencia directa a los lineamientos curriculares ni en general a los documentos de política curricular y evaluativa, los resultados parecen indicar que esas ideas de la política ya hacen parte de los referentes que guían el trabajo didáctico de los docentes en sus aulas.

A estas fortalezas le subyacen unas limitaciones, evidenciadas en los resultados. Nos referimos, por ejemplo, a que el trabajo de reflexión y conceptualización sobre el lenguaje y los textos es un aspecto aún débil. Si bien el sentido del trabajo sobre el lenguaje y la literatura se justifica desde una perspectiva discursiva, comunicativa y funcional, eso no significa que ya no sea necesario aprender formalmente sobre cómo funcionan los textos, la lengua y las situaciones comunicativas. Es absolutamente necesario considerar que ser usuarios del lenguaje implica contar con saberes formales sobre el mismo. Por supuesto que esos saberes se estudiarán, ya no en abstracto, sino subordinados a las situaciones reales de uso, pero definitivamente deben ser abordados. Aspectos como la reflexión sobre las características lingüísticas, estructurales, léxicas y discursivas de los textos que se leen o escriben, así como el análisis de las situaciones de enunciación de esos textos, hacen parte de esos objetos de reflexión formal que es necesario fortalecer. Así las cosas, no ha dejado de ser relevante estudiar gramática, léxico o sintaxis, solo que ahora este estudio debe situarse en el marco de prácticas sociales y culturales que les den sentido.

Otra de las limitaciones concluyentes del estudio se relaciona con que, si bien se evidencia un avance en el enfoque de trabajo en didáctica del lenguaje, realmente la diversidad textual no se ha consolidado en las aulas. Igualmente, no se evidencia un trabajo de articulación del área de Lengua castellana con las demás áreas, es decir, no se trabajan propuestas interdisciplinarias o transdisciplinarias. Tampoco se visualiza un trabajo centrado en los textos propios de las disciplinas diferentes al lenguaje, tal como se señaló en el capítulo de resultados. Este aspecto debe ser considerado por quienes deciden las políticas públicas en educación, así como por docentes y directivos, en la medida en que cada vez se evidencia con mayor nitidez, desde la investigación en el campo de la lectura y la escritura académicas, que el aprendizaje de los saberes disciplinares está estrechamente ligado a los procesos de lectura, escritura y oralidad en esos campos. Es decir, es viable afirmar hoy que aprender una disciplina consiste, en gran medida, en aprender a leer, escribir y hablar como corresponde a dicha disciplina (Carlino, 2005).

Como se observa, se requiere de un trabajo intencional y sistemático de los docentes de las diferentes áreas, tal vez con un apoyo especial de los profesores de Lengua castellana, para abordar los procesos de comprensión y producción de los textos específicos de sus asignaturas, porque esto contribuye a la construcción de los saberes de las mismas. Pero es claro que leer y escribir no son procesos de responsabilidad exclusiva de los docente de Lenguaje. De hecho los resultados indican que en el área de Lengua

castellana no se adelantan suficientes experiencias que evidencien ese trabajo de lectura y escritura vinculadas a través del currículum. Se considera que una política institucional de lectura y escritura debe contemplar un trabajo de lectura escritura y oralidad al interior de las distintas áreas.

Igualmente, si bien los estudios sobre didáctica del lenguaje ya lo han señalado, no sobra reiterar que esta investigación indica que el lenguaje oral no se aborda con la misma intensidad que aquel referido a los procesos de lectura y escritura. Si tenemos en cuenta las implicaciones que esto tiene en la formación del estudiante como ciudadano, se hace necesario asignar un lugar de importancia al lenguaje oral. No es viable pensar en el ejercicio pleno de la ciudadanía sin contar con las condiciones para interpretar un discurso oral, por ejemplo el discurso político, o para intervenir en una situación formal en la que se requiera expresar una opinión o un punto de vista documentado. Estos procesos ocurren en el terreno de lo oral. Igualmente, y ya en el terreno escolar, como la vida académica se relaciona con las dinámicas propias de las comunidades de los diferentes campos disciplinares, y como muchas de esas dinámicas tienen que ver con el dominio de textos orales (ponencias, disertaciones, exposiciones, debates), se hace necesario trabajar los géneros orales propios de las diferentes disciplinas, pues no es lo mismo “hablar como filósofo” que “hablar como biólogo”. Y nótese que no se trata solo del dominio de un léxico especializado y de unos conceptos específicos, se trata también del dominio de prácticas textuales particulares.

Referencias

- Camilloni, A. (2007). *El saber didáctico*. Buenos Aires: Paidós.
- Camps, A. (2004). Miradas diversas a la enseñanza y aprendizaje de la composición escrita. En: *Lectura y Vida*. Año 24, núm. 4, pp. 14-23
- Camps, A. (2005). Hablar en clase, aprender lengua. En *Hablar en clase. Cómo trabajar la lengua oral en el centro escolar*. España: Graó.
- Camps, A. y Milian, M. (2000). El papel de la actividad metalingüística en el aprendizaje de la escritura. Rosario: Homosapiens.
- Camps, Ana (2006). *Secuencias didácticas para aprender gramática*. Barcelona: Graó.
- Carlino, P. (2005). *Escribir, leer y aprender en la universidad, una introducción a la alfabetización académica*. Argentina: Fondo de Cultura Económica.
- Castedo, M.; Dapino, A. y Paione, A. (2008). "Módulo Construcción de la lengua escrita". En: *Renovación de la didáctica en el campo del lenguaje para los primeros años de la escolaridad (Transición y primero)*. Curso virtual. CERLALC. Recuperado el 10 de febrero de 2010.
- Chartier, R. (1994). *El orden de los libros*. Barcelona: Gedisa.
- Colombia, Ministerio de Educación Nacional (1998). *Lineamientos curriculares para el área de Lengua castellana*. Bogotá: Autor. También disponible en http://www.mineducacion.gov.co/cvn/1665/articles89869_archivo_pdf8.pdf. Recuperado el 30 de marzo de 2010.
- Colombia, Ministerio de Educación Nacional (2006). *Estándares básicos de competencias del lenguaje*. Bogotá: Autor.
- Kalma, J. (2008). Discusiones conceptuales en el campo de la cultura escrita. En: *Revista Iberoamericana de Educación*. Núm. 46 (2008), pp. 107-134.
- Kalman, J. (2004). El estudio de la comunidad como un espacio para leer y escribir. En: *Revista Brasileira de Educação*. Núm. 26 (2004), pp. 5-28.
- Litwin E. (1997). *Las configuraciones didácticas. Una nueva agenda para la enseñanza superior*. Buenos Aires: Paidós.
- Martínez, A. et ál. (2008). "Educación, pedagogía y didáctica: una perspectiva epistemológica". En Hoyos, G. (2008). *Filosofía de la educación*. Madrid: Editorial Trotta.
- Olson, D. (1998). *El mundo sobre el papel. El impacto de la escritura y la lectura en la estructura del conocimiento*. Barcelona: Gedisa.
- Olson, D. y Torrance, N. (1995). *Cultura escrita y oralidad*. Barcelona: Gesida Editorial.
- Pérez Abril, M. (2004). *Leer, escribir, participar: Un reto para la escuela, una condición de la política*. Conferencia presentada en el Congreso Nacional de Lectura - Fundalectura. 2004.
- Pérez, M. y Roa, C. (2010). *Referentes para la didáctica del lenguaje del primer ciclo*. Bogotá. Secretaría de Educación del Distrito.
- Rockwell, E. (1995). *En torno al texto: Tradiciones docentes y prácticas cotidianas. La escuela cotidiana*. México: Fondo de Cultura Económica.

- Schneuwly, B. (1999). La enseñanza del lenguaje oral y la lectoescritura en la perspectiva sociocultural. En A. Álvarez (Ed.). *¿Hacia un currículum cultural. La vigencia de Vygotski en la educación*. Madrid: Fundación Infancia y Aprendizaje.
- Schön, D. (1992). *La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones*. Barcelona: Paidós.
- Vilà i Santasusana, M. (2005). Hablar para aprender a hablar mejor: el equilibrio entre el uso de la lengua y la reflexión. En *Hablar en clase. Cómo trabajar la lengua oral en el centro escolar*. España: Graó.
- Vilà i Santasusana, M. (2008). *El discurso oral formal*. Barcelona: Graó.

