

**ESTILOS EPISTÉMICOS DE LOS DOCENTES QUE ORIENTAN LAS ACCIONES
CURRICULARES DE ENSEÑANZA Y DESARROLLO DE LA LECTURA Y ESCRITURA
EN LA EDUCACIÓN MEDIA DEL DEPARTAMENTO DE CASANARE.**

Tesis para optar al grado de Doctor en Educación.

Presentado por

FANDER MELLER TORRES MARTINEZ

Director

DUKEIRO RUIZ AMAYA Ph.D.

Santafé de Bogotá D.C

UNIVERSIDAD SANTO TOMAS

VICERRECTORIA GENERAL DE EDUCACIÓN ABIERTA Y A DISTANCIA

DOCTORADO EN EDUCACIÓN

2016

Nota de aprobación

Dedicatoria

A mi hijo, a mi esposa que seguramente comprenderán mi presencia ausente, a mis padres, a quienes hoy debo agradecer lo que hacen por mí, a mis hermanos del alma que, desde su propio silencio, me esperan. A mis 'maestros', mis compañeros... y a todos aquéllos de quienes aprendí todo lo que es posible enseñar.

Agradecimientos

Esta tesis doctoral, si bien ha requerido de esfuerzo y mucha dedicación por parte de su autor y el director de tesis, la iniciativa se habría quedado en idea de no ser por la cooperación desinteresada de todas y cada una de las personas que a continuación citaré y muchas de las cuales han sido un soporte muy fuerte en momentos de angustia y desesperación.

Primero, dar gracias a Dios, por estar conmigo en cada paso que doy, por fortalecer mi corazón e iluminar mi mente y por haber puesto en mi camino a aquellas personas que han sido mi soporte y compañía durante este proceso de consolidación profesional y personal. Agradecer a la iluminadora oración de Santo Tomas...

De igual manera mi más sincero agradecimiento al Director del programa de Doctorado en Educación al Dr. José Arles Gómez PhD, a mi director de tesis, el Dr. Dukeiro Ruiz Amaya PhD quien con su paciencia y acertados consejos se convirtieron en luz para orientar esta investigación. Así mismo con aprecio y gratitud al Dr José Duván Marín PhD director de la línea de investigación y a todo el equipo de profesores que dispuso la Universidad, con ellos tuve la oportunidad de aprender muchos conceptos nuevos de educación, pedagogía, didáctica y de investigación. Gracias por la acogida, sus sabias palabras, justo cuando el desconsuelo nublaba mi pensamiento y mi ánimo.

A mis compañeros docentes de Casanare quienes amablemente aceptaron que ingresara a las aulas, me concedieron la entrevista y me permitieron direccionar esta investigación. Agradecerles porque sacaron parte de su tiempo para confiarme las motivaciones por la docencia y

las particularidades de la vida cotidiana. Su experiencia de vida permite visualizar la construcción del pensamiento y el status epistemológico que orienta las acciones curriculares.

En general quisiera agradecer a todas y cada una de las personas que han vivido conmigo la realización de esta tesis doctoral, con sus altos y bajos y que no necesito nombrar porque ellas saben que desde los más profundo de mi corazón les agradezco el haberme brindado todo el apoyo, colaboración, ánimo y sobre todo entusiasmo, cariño y amistad.

TABLA DE CONTENIDO

INTRODUCCIÓN.....	10
1. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA.....	14
1.1 DESCRIPCIÓN	14
1.2 JUSTIFICACIÓN	23
1.3 FORMULACIÓN	33
1.4 OBJETIVOS	33
1.4.1 General	33
1.4.2 Específicos.	33
2. FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA.....	35
2.1 ESTADO DE LA CUESTIÓN	35
2.2 PERSPECTIVA CONCEPTUAL	41
2.2.1 Los estilos epistémicos (EE).	41
2.2.2 Posturas pedagógicas ante el reto postmoderno.....	56
2.3 LA LECTURA Y la ESCRITURA.....	69
2.3.3 Fundamentación epistémica de la lectura y escritura.....	76
2.3.4 Enfoques de la enseñanza de la lectura y escritura.	81
2.4 LO CURRICULAR Y DIDÁCTICO DE LA LECTURA Y ESCRITURA.	106
2.4.1 El currículo.....	107
2.4.2 La didáctica.	116
2.5 LA SOCIEDAD DEL CONOCIMIENTO.	121
3. DISEÑO METODOLÓGICO DE LA INVESTIGACIÓN.	126
3.1 ENFOQUE Y TIPO DE INVESTIGACIÓN.	126
3.2 UBICACIÓN CONTEXTUAL DE LA INVESTIGACIÓN.	129

3.3 PRESENTACIÓN DEL PROCESO INVESTIGATIVO.....	134
3.4 TÉCNICAS E INSTRUMENTOS: RECOLECCIÓN DE INFORMACIÓN.....	137
3.5 CRITERIOS PARA LA VALIDACIÓN DE LOS INSTRUMENTOS.....	138
3.6 CRITERIOS PARA LA REDUCCIÓN DE DATOS.....	148
4. HALLAZGOS DEL EJERCICIO INVESTIGATIVO	150
4.1 ANÁLISIS DE LAS ENTREVISTAS.	156
4.2 GENERALIDADES DEL TEXTO DE LAS ENTREVISTAS.	159
4.2.1 Factores desencadenantes de la profesión docente.	162
4.2.2 La vida cotidiana de los docentes que orientan la lectura y la escritura.	180
4.2.3 Estilos epistémicos y su apropiación.	192
4.2.4 Estilos epistémicos de la enseñanza de la lectura y la escritura.....	198
4.2.5 Incidencia del profesor en la formación de habilidades de los estudiantes.	238
4.3 ANÁLISIS DE LA ENCUESTA A LOS ESTUDIANTES.....	244
5. PROPUESTA CURRICULAR: PARA RETOMAR LOS FUNDAMENTOS TEÓRICOS DE LA LECTURA Y ESCRITURA.	247
5.1 JUSTIFICACIÓN	248
5.2 DESTINATARIOS.....	251
5.3 OBJETIVOS.....	252
5.3.1 Objetivo General	252
5.3.2 Específicos	253
5.4 CONTENIDOS.....	253
6. CONCLUSIONES.....	262
Referencias	270

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1. Matriz comparativa entre los métodos de marcha analítica y sintética.	75
Tabla 2. Elementos diferenciadores de conceptos curriculares.	108
Tabla 3. Población estudiantil en los municipios de Casanare 2010-2014.	132
Tabla 4. Instituciones Educativas del departamento de Casanare focalizadas para el estudio.	133
Tabla 5. Etapas y Fases de la Investigación.	134
Tabla 6. Relación de análisis: objetivo e instrumento utilizado.	138
Tabla 7. Criterios establecidos para la evaluación del cuestionario usado en la entrevista.	142
Tabla 8. Análisis de confiabilidad de las escalas finales del cuestionario (entrevista).	143
Tabla 9. Niveles de consistencia interna para los instrumentos.	145
Tabla 10. Generalidades del corpus textual de las entrevistas.	161
Tabla 11. Influencia de la familia en la elección de la profesión docente.	168
Tabla 12. Referencias de las habilidades y los intereses manifestados por los docentes.	172
Tabla 13. Prevalencia de la acción de los docentes en los estudiantes en el desarrollo de habilidades.	240
Tabla 14. Énfasis de la enseñanza de la Literatura en la educación media.	243
Tabla 15. Distribución de estudiantes encuestados por grados.	244
Tabla 16. Distribución de estudiantes encuestados por edades.	245

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1. Modos de conocer.	123
Figura 2. Elección del sistema de confiabilidad del cuestionario entrevista.	140
Figura 3. Proceso de análisis de datos cualitativos.	151
Figura 4. Marca de nube de la frecuencia de palabras presentes en las entrevistas.	162
Figura 5. Factores que motivan la profesión docente.	164
Figura 6. Distribución por género en los docentes que orientan la lectura y la escritura.	175
Figura 7. Años de experiencia de los docentes que orientan la lectura y la escritura.	177
Figura 8. Categorías de análisis de la vida cotidiana de los docentes objeto de estudio.	183
Figura 9. Disposición de los estudiantes en las aulas de clase.	188
Figura 10. Relación entre actualización y calidad de los aprendizajes de los estudiantes	191
Figura 11. Concepción teórica del proceso de la lectura.	201
Figura 12. Nodos comparados respecto a las referencias en el enfoque de la lectura.	202
Figura 13. Enfoques básicos que prevalecen en la enseñanza aprendizaje de la escritura.	223
Figura 14. Nodos comparados respecto a la escritura de acuerdo con el número de referencias. .	224
Figura 15. Prevalencia de los contenidos de la literatura en los grados 10º y 11º.	242
Figura 16. Ejes orientadores de la propuesta curricular para la formación docente.	255

RESUMEN

Esta investigación explora los estilos epistémicos de los docentes que orientan la lectura y la escritura en el departamento de Casanare, son 18 profesores que tienen la responsabilidad de orientar estos procesos en la educación media. El estudio tuvo como objetivos establecer la fundamentación de los estilos epistémicos de los docentes que orientan el desarrollo de la lectoescritura en la educación media del departamento de Casanare, para contribuir en la construcción de una propuesta curricular y didáctica acorde con los requerimientos de la sociedad del conocimiento. Desde una perspectiva cualitativa se solicitó a los profesores la información a través de diferentes técnicas: a) entrevista en profundidad e información biográfica, b) observación y toma de video de los docentes en las aulas y c) encuesta a los estudiantes. Los resultados de este estudio revelan el enfoque desde el cual se orienta el desarrollo de la lectura y la escritura, así como las fuentes de las cuales fundamenta el saber que enseña, desde el abordaje y el análisis de la vida cotidiana de los profesores. Se encontró que se privilegia el enfoque que entiende la lectura como transferencia de información y que el perfeccionamiento de esta habilidad se logra en el trasegar de diversas etapas. Así mismo la escritura se orienta desde el enfoque gramatical cimentado en el principio que dice que para conocer el todo se debe iniciar por las partes, es decir que para aprender a escribir se tiene que dominar la gramática de la lengua. La investigación sustenta, la necesidad de planificar, desarrollar e implementar programas de formación de profesores con enfoques diferentes a los actuales, a la luz de la formación permanente y el conocimiento del estatus epistémico que orienta el saber que enseñan.

Descriptores: estilo epistémico, lectura, escritura, vida cotidiana y propuesta de formación docente.

INTRODUCCIÓN

Si bien es cierto que la mayoría de acciones cotidianas consientes e intencionadas del ser humano están mediadas por las ideas y el pensamiento lo mismo sucede con las formas, estrategias, enfoques, acciones curriculares y didácticas que adoptan los docentes cuando hacen su intervención pedagógica. Las decisiones acerca del qué se enseña, qué se aprende, son tomadas por los docentes en el marco del status epistemológico, de los imaginarios, concepciones, conceptos, certezas y creencias del saber que enseñan, construidos no solo en la vida universitaria sino desde el mismo proceso de aprendizaje y de adquisición de los conocimientos. Así mismo no debe olvidarse que en el estilo epistémico que adoptan los docentes están allí las secuelas o son el reflejo de los problemas que se presentan a nivel del sujeto que enseña, transferidos de uno a otros en las diferentes etapas del proceso educativo.

Esta investigación tiene como finalidad inicial el hecho de dilucidar los estilos epistémicos que orientan las acciones curriculares de los docentes encargados del desarrollo de la lectura y escritura, en la educación media del departamento de Casanare. Se trata develar el enfoque, el corpus teórico y el punto de vista desde el cual los docentes entienden su acción en el aula en la enseñanza de la lectura y la escritura. Es encontrar en el discurso y las acciones los conceptos que se entretajan y que son determinantes en la intervención en el aula. De esta manera podrá reescribirse la radiografía del sustrato teórico que prevalece en la mente de los docentes para consolidar, orientar, reorientar o mostrar el camino hacia la construcción de conocimientos acordes con los retos que demanda la juventud y la sociedad actual.

La mediación y el sujeto que aprende permiten la posibilidad del docente aparecer en la intervención puesto que los profesores no “trasmiten” el conocimiento, sino que lo comunican intencionadamente. Esa comunicación depende del status epistemológico de lo que enseña, reflejándose en cómo enseña, la clase de contenidos que selecciona, los que omite y las relaciones que privilegia. De ahí la importancia de visualizar los estilos epistémicos, elementos conceptuales claves para reorientar las prácticas docentes y mejorar la calidad de los aprendizajes que adquieren los estudiantes en los espacios de interacción docente.

Si algo se ha aprendido luego de transitar por el camino de la investigación, es que alcanza mayor riqueza no el producto final de cada iniciativa sino el proceso que ha permitido adentrarse en el tema objeto de estudio y otros colaterales, apasionarse por él, trabajarlo, perderse, encaminarse y finalmente darle forma y plasmarlo en un informe. De nuevo, aparece otra paradoja, el documento-trabajo es final de un proceso, pero el principio de otro u otros; de él se desprenden interrogantes, cuestiones, reflexiones que exigirán distintos procesos de investigación.

Se decidió realizar esta investigación desde la perspectiva cualitativa porque se quiere conocer de cerca los discursos, concretamente, las relaciones entre la práctica y la teoría como formas de saber que distribuyen desigualmente el poder entre los distintos agentes y espacios implicados en la acción en el aula cuando los docentes objeto de esta investigación desarrollan los procesos de lectura y escritura. Se quiere comprender al mismo tiempo, cuáles son las motivaciones, fuentes filosóficas y epistemológicas que subyacen en la formación docente y que impulsan y sustentan las prácticas de intervención en la enseñanza.

Con la intención de transitar hacia la meta propuesta la investigación se ha estructurado en seis capítulos que permiten dar cuenta de los objetivos trazados. En el Capítulo I se incluye el origen y justificación de la investigación, definición del objeto de estudio y los objetivos que se trazan. Con ello se intenta ubicar al lector de manera general en la investigación. La revisión de la literatura permitió obtener los referentes básicos que sustentan la investigación y se concentró en el resto de los capítulos.

En el Capítulo II se lleva a cabo la precisión conceptual de los elementos teóricos constitutivos desde el estado de la cuestión, la esencia del significado de los estilos epistémicos, la historia, así como la fundamentación epistémica y la base teórica de la enseñanza de la lectura y escritura. Posteriormente la atención se dirige hacia lo curricular y didáctico de la enseñanza de estas dos habilidades con la intención de responder a los retos del mundo actual y a la gestión del conocimiento.

El tercer capítulo comprende el diseño metodológico, allí se presenta el enfoque y el tipo de investigación, se hace una ubicación contextual de la población muestra y se desglosan las etapas y las fases del proceso investigativo. De igual manera se da a conocer el procedimiento de validación de los instrumentos, así como los criterios que se tuvieron en cuenta para la reducción de los datos.

En el cuarto capítulo se desarrolla todo el proceso de análisis de la información, que con ayuda del Software N Vivo 10 se establecieron las categorías y las respectivas referencias en cada uno de ellas. Se considera que, en este capítulo, además de caracterizarse por un alto

esfuerzo intelectual y un despliegue de articulación de la información, es allí donde puede ubicarse la esencia de los hallazgos derivados del análisis de los factores desencadenantes de la profesión de los docentes y los elementos claves de la vida cotidiana de los profesores. De la misma manera se hace el análisis de los estilos epistémicos y la apropiación en función de los procesos de enseñanza y desarrollo de la lectura y escritura en los estudiantes.

El capítulo cinco es un ejercicio de construcción inédito desde los alcances de los resultados de la investigación pues se trata de la formulación de una propuesta de formación docente sustentado sobre la base de consolidar los fundamentos teóricos del saber que enseñan los docentes que orientan la lectura y la escritura. Se trata de cuatro módulos que contribuyen a superar el enciclopedismo de la instrucción y los enfoques positivistas de la ciencia.

Finalmente, en el último capítulo se presentan las conclusiones más relevantes de toda la investigación. En este apartado se da cuenta de diversos aspectos, no solo del alcance de los objetivos planteados, sino que, además, en torno a todos los procesos que estuvieron relacionados con la propuesta y con la evidencia contextual de las relaciones que se establecen alrededor de los estilos epistémicos y el enfoque que adoptan los docentes cuando orientan y permiten el desarrollo de la lectura y la escritura. Así mismo es preciso decir que no se trata de un producto terminado, sino que éste es solo un camino recorrido hacia la construcción de conocimientos nuevos y pertinentes a la calidad de la educación en Casanare.

1. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

1.1 DESCRIPCIÓN

Los resultados de las pruebas Saber 11° han mostrado que los estudiantes de educación básica y media, en Colombia, finalizan los estudios con serias dificultades en la comprensión de lo que leen y en la producción de textos. En esas mismas condiciones ingresan a la Universidad y por ello las instituciones de educación superior se ven enfrentadas a introducir cursos de escritura y de lectura como una forma de subsanar las dificultades de los estudiantes en el acceso al conocimiento y a la construcción del mismo a través de la comunicación. Si los estudiantes no leen, pues sencillamente tampoco escriben y esto tiene efectos negativos en los procesos de aprendizaje y en su formación. Quien no escribe se le dificulta poner afuera a su pensamiento, dar a conocer la subjetividad, pues la escritura refleja las estructuras de pensamiento (Vásquez, 2008).

Así mismo los estudios, respecto a la lectura y la escritura, en los diversos niveles de la educación en Colombia, especialmente en la educación media reflejan bajos resultados no sólo en mediciones internacionales, como (*Programme for International Student Assessment* - Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos) PISA 2012, sino también en pruebas nacionales, como las Saber 2014. Respecto a PISA, de los 9.073 estudiantes que presentaron la prueba se obtuvo 403 puntos en lenguaje, en contraste con el 2009, cuando logró 413 en lectura, cuando el promedio Internacional de los países de la Organización de Cooperación y

Desarrollo Económico, OCDE, es de 497 (OCDE, 2013). De hecho, fue Colombia el país que más retrocedió en la clasificación, ubicándose de 61 entre 65 en las pruebas. A partir de los informes de estas pruebas, se pueden inferir deficiencias en la preparación final de los estudiantes, en su capacidad de apropiación y empleo efectivo de conceptos y procesos básicos de lectura y escritura. Igualmente es preciso deducir que las falencias no se pueden atribuir exclusivamente a los estudiantes, sino que por el contrario hay otros agentes que inciden directamente en la calidad de lo que los estudiantes aprenden y ellos son los docentes (Coll & Martin, 2006).

Las investigaciones en busca de las causas del problema y las dificultades de la lectura y la escritura, ha trasegado por diversos caminos y enfoques, pero esta vez la atención se fija en los estilos epistémicos que sustentan las prácticas y concepciones de enseñanza (Gorodokin, (s.f)) de los docentes, debido a que los profesores son pieza clave para coadyuvar en el mejoramiento de estas habilidades. Así mismo es importante conocer el pensamiento (el constructo teórico, corpus epistémico) de los profesores, pues definitivamente la fundamentación epistemológica de la ciencia que enseñan modifica la acción en el aula. Díaz, señala que las dificultades que se presentan en el aprendizaje del sujeto que aprende, son un reflejo de los problemas, del conocimiento científico, que se presentan a nivel del sujeto que enseña, transferidos de uno a otro en las diferentes etapas del proceso educativo (Díaz de K, 2003).

En este sentido, las diferentes investigaciones desarrolladas acerca de la ideas que tienen los docentes sobre ciencia, enseñanza y aprendizaje (Porlán & Otros, 1998; Reyes R. y.,

1994), muestran cómo en el ejercicio docente se reflejan concepciones de ciencia adquiridas a través de una formación académica y que inevitablemente inciden no sólo en el desempeño docente en su conducta en el aula y el ambiente de clase, sino también, como lo manifiesta Lederman (1992), citado en (Angulo, 2002), influyen en las concepciones que los estudiantes van incorporando en su estructura cognitiva.

La fundamentación epistémica (objeto de estudio) que cimienta las concepciones y prácticas de los docentes en las aulas, así como los cambios, las reformas, las incertidumbres (Morín, 2000) son temas importantes, en el mundo educativo, entre directivos, administradores, investigadores, técnicos, políticos y pedagogos quienes dedican tiempo y esfuerzo a analizar las formas y experiencias más adecuadas para responder a la sociedad desde la educación (Coll & Martin, 2006). El debate está abierto, difícilmente se llega a conclusiones taxativas puesto que los conceptos son polisémicos y en cada postura subyace una concepción ideológica legitimada desde la individualidad de cada sujeto.

El status epistemológico modifica el punto de vista desde el cual los docentes entienden la educación y su entorno problemático. Lo epistémico es determinante de prácticas educativas que desembocan en la elección de unos enfoques y acciones curriculares. Muchas veces el currículo se ha centrado en la estructura del plan de estudios, las modas conceptuales educativas y los resultados administrativos. En este afán se ha dejado de lado el desarrollo de la lectura y escritura como elemento determinante de acceso exitoso a la vida misma. Las viejas controversias acerca de qué contenidos se deben enseñar y aprender, si respecto a las disciplinas, las necesidades de los estudiantes, la competitividad global o centrada en el

conocimiento, esos aspectos han pasado a un segundo plano, lo que importa es la rendición de cuentas, los estándares, el clima organizacional y los resultados (Franklin & Johnson, 2006).

En ese orden de ideas es viable investigar la fundamentación epistémica que subyace en la mente de los docentes encargados del desarrollo de la lectura y escritura de los estudiantes de educación media en el departamento de Casanare porque es y sigue siendo una preocupación, para docentes e investigadores, pues el análisis y la reflexión acerca de la pertinencia de lo que los estudiantes aprenden así como el enfoque desde el cual enseñan los docentes sigue vigente, porque los bajos resultados en la comprensión lectora y la escasa producción textual no son responsabilidad exclusiva de los estudiantes, el contexto, las familias y las condiciones de las instituciones educativas, sino también de la formación de los docentes.

Por ello múltiples autores han hecho su aporte acerca del enfoque de los objetivos que cumple la educación. Por ejemplo, (Maturana & Nisis, 1998) diferencia la formación humana (desarrollo como persona, co-creador, capaz de convivir con otros) y la capacitación (adquisición de habilidades y capacidades de acción en el mundo que se vive) como los elementos de discusión del quehacer educativo. Qué deben aprender los estudiantes es un debate actual y prolífico. De hecho, cuando se pasa al plano teórico científico se entiende que la estructura conceptual está en permanente cambio, de ahí que la academia no debe extrañarse de la provisionalidad (Sarramona, 1985) y la necesidad de revisar los contenidos y las aplicaciones.

La estructura curricular, el enfoque, los estilos epistémicos que adoptan los docentes, consciente o inconscientemente, privilegia el desarrollo de unas competencias o habilidades en detrimento de otras, generando la discusión acerca de los objetivos que cumple la educación como factor de desarrollo social y humano. Por ello la tarea es reconocer qué estilo epistémico fundamenta la acción de los docentes encargados del desarrollo de la lectura y escritura y cómo afecta esas prácticas curriculares y didácticas a los estudiantes de educación media, teniendo en cuenta que la finalidad de la educación no consiste en formar trabajadores, sino ciudadanos capaces de dominar la lengua materna, comprender los fundamentos de la ciencia y las nuevas tecnologías, desarrollar pensamiento crítico, analizar un problema, distinguir hechos y consecuencias, adaptarse a condiciones nuevas, comunicarse y comprender una lengua extranjera, trabajar en equipo, ser ambientalmente responsable, tener disciplina personal, tener iniciativa, curiosidad, creatividad, búsqueda de la excelencia, sentido de la competencia, sentido del servicio a la comunidad y el civismo, entre otros aspectos (Gómez B, 1999).

El corpus epistemológico de la ciencia que se enseña permite, decidir a los docentes, qué contenidos se enseñan y se aprenden y cuáles no, qué y cómo se evalúa, ese hecho tiene implicaciones curriculares, de ahí que, debe entenderse que el término *curriculum* es profundamente polisémico susceptible de ser reconstruido en distintos niveles y campos (Bolívar, 2008). Con ello se quiere decir que la amplitud de autores que han hecho trabajos en este sentido ha generado múltiples conceptos. Walker (1982) lo expresaba cuando decía que el currículo es muchas cosas para mucha gente.

Stephen Kemmis, (1988), para dar cuenta de la naturaleza de la teoría del currículum se basa en David Hamilton y María Gibbons (1980), quienes realizaron los primeros estudios de los primitivos usos de esta palabra. Concluyeron que el origen del término se remonta a las primeras décadas del Siglo XVII, año 1633 en la Universidad de Glasgow. Allí el concepto de currículum, desde una concepción técnica, se incorporó al proceso de enseñanza-aprendizaje; para ello tuvieron en cuenta dos connotaciones históricas: disciplina (para manifestar un orden estructural) y “ratio studiorum” (para designar un esquema de plan de estudios).

Para el caso colombiano el concepto de currículo se ha generalizado a partir de lo que establece la Ley General de Educación (Colombia., 1994):

Currículo es el conjunto de criterios, planes de estudio, programas, metodologías, y procesos que contribuyen a la formación integral y a la construcción de la identidad cultural nacional, regional y local, incluyendo también los recursos humanos, académicos y físicos para poner en práctica las políticas y llevar a cabo el proyecto educativo institucional. (Ley 115, 1994, art. 76).

Sin embargo, apoyados en la autonomía que otorga la Ley 115, las instituciones educativas han establecido estructuras curriculares asignaturitas que van en contravía de la formación integral, entendida ésta como la “totalidad” expresada claramente por Morín (2000) quien explica que el conocimiento de las informaciones o elementos aislados es insuficiente, pues se hace necesario ubicar las informaciones y los elementos en su contexto para que adquieran sentido. Se trata de pensar en un conocimiento pertinente que enfrente la

complejidad. Lo complejo remite a entender “que está tejido en conjunto, en efecto, hay complejidad cuando son inseparables los elementos diferentes que constituyen un todo y que tiene un tejido interdependiente, interactivo e inter-retroactivo entre el objeto de conocimiento y su contexto” (p.29).

Debe anotarse además que, en la educación media, en Colombia apenas se comienza a trabajar la estructura curricular con profundidad en la búsqueda de la formación y el desarrollo de habilidades y competencias concretas. Por ello el diseño curricular y los constructos epistémicos que lo orientan, son un eslabón clave en el mejoramiento de la calidad educativa. Lo anterior porque la vida misma exige leer, escuchar, escribir y hablar, para enfrentarse a textos complejos y participar de situaciones de comunicación muy exigentes. Los estudiantes que muestran deficiencias en la lectura y escritura, tienen, en general, mayores dificultades para resolver con éxito el reto de los estudios superiores.

Solo por señalar algunos aspectos de la deficiencia en lectura y escritura de los estudiantes, en las pruebas Saber del 2009, el 21% de estudiantes de grado quinto y el 18% de noveno no alcanzaron los niveles mínimos requeridos. Igualmente, el informe de PISA en lectura señala que el 51% no alcanzó el nivel básico de competencia, y el 31% se ubicó en nivel dos. Esto significa que tres de cada diez estudiantes colombianos pueden detectar uno o más fragmentos de información dentro de un texto; además, reconocen la idea principal y construyen significados dentro de textos que requieren inferencias simples. En los niveles 5 y 6 están solamente 3 de cada mil jóvenes, quienes pueden hacer inferencias múltiples, efectuar comparaciones y contrastes detallados y precisos; demuestran una comprensión amplia y

detallada de uno o más textos, y realizan una evaluación crítica de un texto cuyo contenido es poco familiar (ICFES, 2013).

Por otro lado (PIRLS, 2011) señala que entre los 45 países que presentaron a sus estudiantes, Colombia ocupó el lugar 39. Este estudio evalúa, tanto en los textos literarios como en los informativos, cuatro procesos que hacen parte de la competencia lectora: identificar y recuperar información explícita del texto, hacer inferencias directas, interpretar e integrar ideas e información, examinar y evaluar el contenido, el lenguaje y los elementos textuales. Lo anterior para expresar que en materia de desarrollo de habilidades relacionadas con la lectura y la escritura el sistema educativo colombiano presenta deficiencias significativas e importantes que merecen una preocupación y estudios rigurosos en este tema (OCDE, 2013)

A nivel Superior, en una investigación llevada a cabo por las Universidades Javeriana y del Valle, se demostró que en comprensión lectora y construcción de textos existen serias dificultades. Se encontró que la fuente o textos más leídos son los apuntes de clase, muchos de los cuales son apenas sucintas notas personales recogidas en los cuadernos, y otros son fotocopias de estudiantes de años anteriores, que se venden en un mercado informal al comenzar el año. En el mejor de los casos, los apuntes tienen el refuerzo de materiales que entregan los profesores, pero abundan los profesionales que, en ciertas materias, aprueban exámenes sin necesidad de empuñar un libro de texto ni un libro de fondo (Isaza, 2011).

Igualmente, las pruebas Saber Pro, en su última versión, aplicada a 146.000 estudiantes, señala que uno de cada cuatro universitarios (23%) no pudo elaborar un escrito organizado y comprensible. Sólo un 40% del total de los estudiantes evaluados demostró niveles aceptables de escritura. El problema radica en que el enfoque y los fundamentos epistémicos desde el que se enseña y aprende a leer y escribir en la educación media, carecen de estudios al interior de los docentes, por ello en gran medida la responsabilidad del desarrollo de habilidades comunicativas esenciales recae principalmente en la escuela y los docentes como agentes de cambio y de construcción de conocimiento. Autores como (Oman, 2001), quién fundamentó su trabajo en las teorías de Piaget y Ausubel, menciona que han pasado muchos años y hasta la fecha los gobiernos y los especialistas en el tema no han considerado importante mejorar la calidad comunicativa, la cual constituye una actividad constante y necesaria en la vida (Zaldivar, 2003).

Además del reporte de pruebas nacionales e internacionales que muestran este panorama, mi experiencia acumulada en la práctica docente revela que en la dinámica del proceso docente educativo existen deficiencias en el desenvolvimiento de las clases y, por consiguiente, los resultados en el desarrollo de la lectura y escritura no son satisfactorios para el desempeño escolar y el ingreso a la educación Superior. Este hecho limita profundamente la calidad de los aprendizajes y de los conocimientos que potencialmente puedan alcanzar los estudiantes y los desarrollos didácticos de los profesores.

De persistir la situación, los estudiantes pueden seguir avanzando en su escolaridad, pero sin explorar a plenitud su capacidad intelectual. Por ello es importante tener en cuenta

que la comprensión, interpretación y producción escrita de un texto, revista, periódico o cualquier publicación, se realiza a través del lenguaje y es responsabilidad de las instituciones educativas fomentar el lenguaje y el pensamiento como motor de desarrollo del conocimiento mediado por su uso (Goodman, 1986). El lenguaje está estrechamente vinculado al dominio de habilidades tanto lingüísticas, como cognitivas y motrices, y es de esta manera como los estudiantes pueden alcanzar óptimos resultados en la comprensión de las áreas del conocimiento en las instituciones educativas y en la vida diaria.

1.2 JUSTIFICACIÓN

El presente trabajo, nace de la necesidad de profundizar en el tema de los estilos epistémicos de los docentes que orientan la lectura y escritura, como aspecto clave de comprensibilidad y comunicabilidad del conocimiento, en los estudiantes de educación media en Casanare, elemento fundamental del éxito profesional y de acceso exitoso a la Educación Superior. No se trata de hacer explícita la relevancia de las habilidades comunicativas en el sistema educativo sino de precisar la importancia que adquiere la fundamentación epistémica en la formación de los docentes. La importancia de esta investigación se asume desde el ámbito personal, institucional, social, investigativo y cognitivo.

¿Por qué investigar acerca de los estilos epistémicos que orienta las acciones curriculares y didácticas de los docentes encargados del desarrollo de la lectura y escritura? Porque organismos internacionales como la (UNESCO, 1993) han exhortado a que se debe examinar el estilo de gestión del conocimiento, de las instituciones educativas y de las

personas que interactúan en ellas, considerando que las estructuras cognitivas de estos actores hacen diferenciable el logro de la misión educadora de estas organizaciones. Además, porque, como plantea (Vattimo, 2000) la realidad “misma” no habla por sí misma. Necesita intérpretes motivados que, de acuerdo a un proyecto y una intención, "deciden cómo representar en un mapa un territorio al que han tenido acceso a través de mapas más antiguos"(p. 19-20).

En consecuencia, existe la necesidad de estudiar las características que definen la o las epistemes de los docentes (derivadas de la evolución epistemológica de la docencia), entendida(s) como el grado en que logra cumplir su fin como mediadora en el proceso de construcción de conocimientos para los estudiantes. Porque los docentes son quienes deciden como se estructura el currículo, que enfoque adopta para enseñar su saber y no son simplemente organizadores de contenidos programáticos. Ellos, mediante su acción didáctica, pedagógica y dialéctica, institucionalizada e intencionada promueven procesos internos que guían la elaboración de representaciones, estructuras conceptuales, procedimentales y actitudinales por parte de los estudiantes. La forma como entienden el mundo y el conocimiento les permite a los docentes ordenarse a sí mismos y la realidad extrasubjetiva, para actuar en ella de conformidad con las oportunidades y limitaciones que, en el desarrollo de la acción docente, han percibido o se les ha brindado. De lo anterior se deriva que, en la actualidad, en el mundo de la escuela “ya no alcanza con que un maestro o profesor sepa lo que va a enseñar y tenga una buena formación acerca del proceso de enseñanza y aprendizaje. La complejidad de la tarea exige un cambio de enfoque” (Valliant, 2004, p. 6).

Así mismo porque los resultados educativos de los estudiantes están relacionados con diferentes factores, entre los cuales se puede mencionar el contexto familiar y comunitario, las características de la escuela, las habilidades propias de los estudiantes y, como lo han demostrado diversos estudios, la calidad de la formación y de la enseñanza de los profesores (García, Perry, Rodriguez, & Maldonado, 2014; Rivkin & Hanushek, 2005; Corporation, 2012).

La evidencia sugiere que algunas de las características de los profesores que más influyen en el desempeño de los estudiantes son las habilidades de enseñanza, el conocimiento de su área, la educación y la experiencia (Greenwald, 1996). A nivel institucional, se ha demostrado que un sistema meritocrático donde las compensaciones y el escalafonamiento estén relacionados con la habilidad de los profesores para mejorar el desempeño estudiantil es la mejor forma de mejorar la calidad docente (Rivkin & Hanushek, 2005).

Desde lo personal el tema se acerca al camino recorrido desde mi experiencia como docente, construida desde la formación inicial universitaria y compartida con los estudiantes en el desarrollo y perfeccionamiento de la lectura y escritura. Por otro lado, se hace pertinente porque se inscribe dentro de la línea de investigación de currículo y evaluación, y las disciplinas de la pedagogía.

Los resultados, además de ser novedosos, son de gran interés tanto para profesores como padres de familia y la sociedad en general, puesto que si se establecen las bases epistémicas del pensamiento de los profesores que orientan las acciones curriculares de la

lectura y escritura se podrán iniciar procesos reales de perfeccionamiento y de mejoramiento de la calidad de lo que los estudiantes aprenden respecto a estas habilidades. Igualmente permite elaborar la estructura curricular que propenda por desarrollos comunicativas claves para mejorar la escritura, la expresión oral, por correlación, se incrementa positivamente, así como también los niveles de lectura y mejoramiento del nivel académico.

El tema de esta investigación responde a la exigencia del perfeccionamiento y actualización continua que debe seguir el sistema educativo en la formación docente en Colombia, así como la estructura curricular y los planes de estudio para dar solución a los problemas del proceso docente educativo en la educación media. De esta manera se aporta una nueva concepción teórico-práctica en cuanto al enfoque y diseño curricular, a fin de dar respuesta a lo que constituye un anhelo para todos: formar y desarrollar los conocimientos, habilidades comunicativas y valores que se adecúen a las necesidades de su uso por los futuros estudiantes universitarios.

Desde el ámbito institucional social se entiende que los procesos relacionados con la lectura y la escritura son motivo de honda preocupación para el Ministerio de Educación Nacional, las Secretarías de Educación, los docentes directivos, docentes, estudiantes, padres de familia y sociedad en general, porque estos aprendizajes se constituyen en pieza fundamental del ser humano. De manera pues que si la lectura y la escritura se convierten en “prácticas significantes que propician el desarrollo de un cúmulo de saberes necesarios para analizar las intenciones humanas en la vida cotidiana, estas prácticas constituyen una

posibilidad, entre otras, para lograr la autonomía y la autoestima de los seres humanos...”
(Jurado, 2003 p,180).

Lo anterior significa que los maestros y estudiantes se verán beneficiados de los resultados de la investigación pues se establecen las bases didácticas y epistémicas para organizar una estructura curricular que favorezca el desarrollo de la lectura y escritura necesaria para la educación del mundo globalizado. Se trata de favorecer en las aulas la lectura y la escritura como procesos cognitivos, lingüísticos y comunicativos diferentes, pero complementarios; que facilitan la comunicación entre los individuos y cumplen una función social comunicativa de enormes proporciones en el seno de contacto personal y vital. La enseñanza de estas habilidades durante la educación formal debe garantizar el desarrollo de competencias comunicativas, dado el alto impacto en las actividades escolares, sociales y en los niveles de adaptación a las exigencias de los entornos donde se desenvuelven los estudiantes y los profesores mismos (Flores C. , 2005).

La lectura como actividad exige del lector respuestas de acuerdo con el momento de desarrollo cognitivo y del aprendizaje en el que se encuentra; el proceso es dinámico y las respuestas que el lector formula no son estáticas, son caminos para la construcción de nuevos conceptos y de otros significados (Diaz & Echeverry, 1999). La escritura involucra: operaciones de invención, organización, reorganización y reproducción de información; toma de decisiones respecto a la audiencia, al propósito, al contenido, a la estructura, a la organización y a las convenciones gramaticales, estilísticas y ortográficas, y finalmente la sincronización entre operaciones cognoscitivas de alto y bajo nivel. Según estas autoras, la

escritura es un proceso en el cual se identifican tres subprocesos: planeación; transcripción, traducción y revisión; y edición (Rojas & Flórez, 2010).

A nivel investigativo esta iniciativa surge de una necesidad en contexto real, pues las dificultades en el desarrollo de las habilidades de lectura y escritura inciden considerablemente en la calidad y cantidad de saberes que puedan construir los estudiantes en su formación profesional. Se trata de establecer los estilos epistémicos predominantes en los docentes que direccionan el desarrollo de la lectura y escritura para que, una vez se hayan identificado los aciertos, se pueda orientar la educación hacia la mejora de la comunicación del pensamiento de los estudiantes (Gómez B, 1999).

Esta investigación se hace indispensable porque contribuye a fundamentar las bases de una construcción teórica para la acción pedagógica hacia la construcción de saberes por parte de los docentes que redundan en la formación de estudiantes con altas capacidades o competencias comunicativas. Los grandes lingüistas (Luria, 1984) han expresado que lo que se ha hecho hasta el momento es hacer especial énfasis en los aspectos formales de las habilidades comunicativas, pues:

El lenguaje escrito es el instrumento esencial para los procesos de pensamiento incluyendo, por una parte, operaciones consientes con categorías verbales, (...) permitiendo por otra parte volver a lo ya escrito, garantiza el control consiente sobre las operaciones que se realizan. Todo esto hace del lenguaje escrito un poderoso instrumento para precisar y elaborar el pensamiento (p. 189).

De persistir la situación actual los educandos siguen avanzando en su escolaridad sin darse cuenta de las deficiencias y, por lo tanto, no tendrán éxito en el futuro al enfrentarse a la vida profesional o laboral, donde el individuo es valorado por las competencias, especialmente comunicativas. El conocimiento se valora por lo que se hace con él, más no por lo que tiene; en otras palabras, el mundo de la competitividad es el predominante, por encima de los factores tradicionales de producción como la tierra y el capital (Gómez B, 1999).

Los resultados de la investigación son un referente teórico de consulta de las entidades, docentes, autoridades gubernamentales e instituciones educativas que deseen conducir los procesos de aprendizaje hacia el desarrollo de habilidades de lectura y escritura, esenciales hoy frente a las exigencias de la vida moderna y a las actuales formas de producción del conocimiento.

A nivel cognitivo, desde este estudio se plantea que existe la necesidad de establecer la fundamentación de los estilos epistémicos para estructurar un enfoque curricular que permita el desarrollo de la lectura y escritura fundamental para el acceso a los grandes volúmenes de formación y de información que circulan actualmente en la red. Desde lo anterior, se hace de vital importancia perfeccionar los procesos de enseñanza y mejorar preferentemente el aprendizaje a fin de permitir que los estudiantes accedan a más y mejores procesos de reflexión para aprender a aprender (Brunner, 2000).

En la actualidad existe un creciente interés por alejarse de los modelos instructivos prescriptivos para centrarse en el estudio y comprensión del propio proceso de aprendizaje, para que una vez se comprenda a sí mismo como aprende pueda, el docente, orientar a otros hacia más y mejores ambientes para el aprendizaje de su saber. La idea es clara: cualquier intento por perfeccionar la enseñanza en aras de lograr mayor efectividad, tiene que transitar irremediabilmente por una mejor, más clara y exhaustiva comprensión del aprendizaje y de aquello que va a ser aprendido. Así las cosas, esta iniciativa investigativa reviste gran importancia pues muestra el camino curricular hacia la formación de la lectura y la escritura, tema que necesita de posicionamientos teóricos y prácticos concretos (Tejada, 2009).

En la actualidad cada vez se hace más necesario e importante escudriñar formas para mejorar las habilidades comunicativas en los estudiantes que ingresaran a la Educación Superior, puesto que los problemas de escritura y lectura comprensiva están presentes a lo largo de la vida. Se quiera o no continuamente el ser humano debe construir textos y comprender lo que lee. Por ende, es necesario hacer estudios rigurosos y profundos para identificar los elementos teóricos-prácticos que faciliten acciones concretas para la formación y el desarrollo de habilidades comunicativas. La falencia persiste por eso a nivel universitario se han implementado asignaturas centradas en la producción escrita y la comprensión textual que buscan elevar los niveles de la competencia comunicativa de los estudiantes para que puedan acceder con mayor facilidad a los distintos saberes. De igual manera los estudiantes de secundaria hacen cursos preuniversitarios para superar algunos vacíos del sistema formal (Mockus, 1987).

Que todos lean y escriban, dentro y fuera de la escuela debe ser una acción permanente impulsada por los responsables de dirigir la acción educativa, esto ante la necesidad de construir aprendizajes, de comunicar, de dialogar, de llegar a acuerdos y de sistematizar los procesos organizativos vividos en ella. Así el Proyecto Educativo, la organización del año escolar, la evaluación y planificación, las reuniones y asambleas con representantes, los espacios de formación que se abren a los maestros y representantes, se conviertan en praxis de las habilidades comunicativas. Dichos procesos dan a la escuela sentido y razón de ser: el educando debe alcanzar saberes, destrezas, valores y actitudes para “seguir aprendiendo como la lectura, la escritura, la expresión oral, cálculo, razonamiento lógico y espacial, apreciación estética, capacidad de interpretar...” (Gómez B, 1999, p. 23).

Se hace necesario hacer investigación acerca de los estilos epistémicos porque existen investigaciones que se centran en las incapacidades de los estudiantes para desarrollar estas competencias (lectura y escritura) y no en la misma naturaleza social de la enseñanza, en donde el profesor, el pensamiento y las prácticas son determinantes en el desarrollo de los procesos pedagógicos (Arbeláez & Et al, 2014). Por tal razón, explorar, analizar y evidenciar especificidades de los estilos epistémicos y del contexto institucional en el cual se desarrollan las prácticas de lectura y escritura es de gran importancia para interpretar, explicar y comprender mejor los problemas de lectura y escritura de los estudiantes, al mismo tiempo que permite caracterizar la cultura académica de las instituciones educativas.

Además, porque para participar exitosamente en las actividades cotidianas, los seres humanos construyen el pensamiento con base en teorías informales que clasifican y ordenan

las experiencias, al parecer el sujeto se centra en cómo hacer las cosas y no en saber cómo funcionan (D'Andrade, 1987) por ello se presentan inconsistencias internas que limitan la explicación de las teorías, leyes o hipótesis que las componen. De lo anterior se deriva que es importante comprender los estilos epistémicos de los docentes pues la enseñanza tiene un componente cognitivo, que permite preguntarse qué es lo que el profesor sabe, cómo organiza este conocimiento, y cómo repercute todo esto en las acciones. En consecuencia, la enseñanza ya no consiste sólo en lo que el profesor realiza en clase, sino en saber por qué hace lo que hace (Freeman & Richards, 1996).

Conocido, pues, el importante papel que ejercen las creencias sobre la labor del profesor, se debe preguntar de dónde proceden éstas. En la respuesta parecen intervenir múltiples factores que tienen que ver con las experiencias vividas como estudiantes y como profesores, así como con la formación que han recibido. Las creencias se originan y se desarrollan en la experiencia y se abstraen de un conjunto de vivencias almacenadas en la memoria desde edades muy tempranas. Las primeras experiencias que se viven son las que influyen de una manera más decisiva en los juicios finales (Barros & Barros, s.f) en consecuencia, cuanto más pronto se incorpore una creencia a al sistema cultural, más difícil resultará alterarlo. Por ello, las creencias afectan directamente a la percepción y al procesamiento de la información; pero esto no quiere decir que sean inalterables, pues es bien sabido que muchos profesores han cambiado su visión de la enseñanza después de años de ejercicio.

1.3 FORMULACIÓN

¿Qué estilos epistémicos orientan las acciones curriculares de los docentes encargados del desarrollo de la lectura y escritura, en la educación media del departamento de Casanare?

1.4 OBJETIVOS

1.4.1 General

Establecer la fundamentación de los estilos epistémicos de los docentes que orientan el desarrollo de la lectoescritura en la educación media del departamento de Casanare, para contribuir en la construcción de una propuesta curricular y didáctica acorde con los requerimientos de la sociedad del conocimiento.

1.4.2 Específicos.

Identificar los estilos epistémicos dominantes en los docentes que orientan el desarrollo de la lectoescritura de los estudiantes de educación media en el departamento de Casanare y los procesos mediante los cuales fueron apropiados.

Explicar la influencia de los estilos epistémicos identificados, en el diseño curricular y el desarrollo didáctico de la lectoescritura de los docentes de educación media del departamento de Casanare.

Analizar la pertinencia de los estilos epistémicos respecto al desarrollo de la lectoescritura en los estudiantes de educación media del Departamento, para responder a los retos que propone la sociedad.

Construir, a partir de la fundamentación epistémica, una propuesta curricular de formación docente, que posibilite el desarrollo de la lectoescritura en los estudiantes de educación media del Departamento y su afianzamiento en las actuales formas de producción de conocimiento.

2. FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA

Este capítulo hace la aproximación a los avances investigativos que se han llevado a cabo en materia de los estilos epistémicos y el pensamiento de los docentes respecto a estatus epistemológico del saber que enseñan y a los enfoques que se han llevado respecto a la investigación en la lectura y la escritura. En un segundo momento, bajo el título “perspectiva conceptual” se hace un recorrido (Rodrigo, Rodríguez, & Marrero, 1993) por los principales conceptos para concretar la semántica de la expresión estilo epistémico y transitar por los diversos enfoques que han prevalecido en el proceso de enseñanza de la lectura y la escritura.

2.1 ESTADO DE LA CUESTIÓN

Existen dos elementos claves que se deben analizar en la revisión documental de los trabajos de investigación que se han llevado a cabo: primero, aquellos que tienen que ver con los estilos epistémicos que subyacen en el pensamiento del profesor y segundo, el enfoque que sustenta las acciones curriculares conducentes al desarrollo de la lectura y escritura en estudiantes de educación media.

Respecto al fundamento epistémico que sustenta las acciones de los docentes es preciso decir que es clave identificar los estilos epistémicos de los docentes para desencadenar acciones tendientes y facilitar el cambio didáctico y aproximar a los docentes a los “nuevos” enfoques para el mejoramiento del aprendizaje y la enseñanza de la lectura y la escritura. Este

tema se enmarca en la línea de investigación del pensamiento docente (Wittrock, 1989), línea que ha tenido amplios desarrollos desde diversos enfoques teóricos y metodológicos, por autores como (Clark & Peterson, 1990), (García C. , 1987), (Cruz, & Et al, 2006), (Porlán, Martín, & Rivero, 2001), (Feldman, 2004), y (De Vicenzi, 2009).

En este mismo sentido debe hacerse mención a los trabajos iniciales de Lee Shulman (1986) quien plantea que la comprensión cognitiva del contenido de la enseñanza por parte de los docentes es el paradigma perdido de la investigación; por su falta de desarrollo investigativo en la educación (Wittrock, 1989).

Así mismo, la investigación acerca del fundamento epistémico que subyace y el pensamiento del profesor es una mirada investigativa que pretende reivindicar al docente como intelectual y como sujeto que construye conocimiento a partir de un substrato o status epistemológico que permite posicionársele como un profesional en el saber o la ciencia que enseña. Pues ya se ha planteado que el fundamento epistemológico del docente se puede constituir, de manera implícita o explícita, en obstáculo para una práctica eficaz (Gil, 2002); (Quintanilla, & Et al, 2010). Diversos autores señalan que si se quiere cambiar lo que los profesores hacen en el aula de clase es preciso conocer primero su epistemología personal (Tobin & Epinet, 1989; Bell & Pearson, 1992; Briscoe, 1991). Para referirse a ese sustrato epistémico, y su incidencia en la enseñanza, algunos investigadores como (Carretero & Limón, 1987) le han denominado “impedimento para el cambio”. De ahí la importancia de estudiar en detalle la epistemología que subyace en la mente de los docentes, pues en muchos casos se constituye en estructura paradigmática que genera resistencia al cambio (Porlan, 1998).

Cuando los docentes enseñan integran diversos saberes: como el profesional sobre el cómo enseñar-y el disciplinar, estos saberes confluyen en donde el actor principal es el docente que decide qué se enseña y qué contenidos se dejan de lado. Esta simbiosis se ha denominado Transposición Didáctica insinuada por Chevallard en el posfacio a la segunda edición del libro la Transposición Didáctica (Chavellard, 1987).

Desde 1975, la investigación sobre el conocimiento del profesor ha alcanzado mayor impacto en la enseñanza. Ese año se celebró la Conferencia Internacional sobre la Enseñanza¹ y se creó el *Institute for Research on Teaching*, en Michigan, hasta la fecha, mucho se ha avanzado en la caracterización del conocimiento del profesor. Desde la idea de un conocimiento de contenido asociado al conocimiento disciplinar, hasta el planteamiento de un conocimiento didáctico de contenido, pasando por conocimientos asociados al alumno, al currículo, a la pedagogía, a la didáctica, al contexto social, político y económico. En todos los casos se trata de identificar qué y cómo conoce el profesor. Estas iniciativas investigativas estuvieron motivadas por los siguientes factores:

La fuerza histórica de las teorías cognitivas, en particular de la psicología cognitiva (generó una ruptura epistemológica con la psicología de la conducta), sostiene que el pensamiento es una variable independiente que explica la conducta (Pozo, 1996). De allí se deduce, en el plano educativo, que lo que piensa el profesor modifica (media, interfiere) la acción en el aula (Schon, 1998). Se entiende que la acción docente está determinada o permeada por el pensamiento del profesor, o lo que es más exacto: que toda acción docente es intencional.

¹Organizada por el National Institute of Education.

La conciencia histórica emergente según la cual el profesor es un intelectual, un trabajador de la cultura y productor de conocimiento o saber y no un autómatas determinado por variables externas (Girox, 1990); (García, 2002); (Ospina & González, 2013) Perafán, 2003). Al concebir al docente desde esta perspectiva se reconoce la necesidad de conocer el soporte teórico epistemológico que sostiene las acciones en el aula.

En las últimas décadas se entendió que la conducta docente -la acción en el aula-, está apoyada por procesos formales de pensamiento que ocurren durante la planeación y la enseñanza interactiva y también por los contenidos implícitos y explícitos, que afectan dichos procesos mentales (Perez & Gimeno, 1988; Shevelson, 1986; Peterson & Clark, 1986). Estos planteamientos dieron lugar a diversas investigaciones acerca de las percepciones de los profesores (Valle & Nuñez, 1989), las creencias (Aduriz Bravo & Perafan, 1999; Sola, 1999; López S. , 2010; Oliver, 2010) y las concepciones (Porlan, 1998; Mellado, 1997).

Surge un nuevo paradigma sobre el desempeño docente al darse el reconocimiento del carácter histórico, antropológico, epistemológico, psicológico e intencional del conocimiento profesional y de los saberes que mantiene el profesorado (Chavellard, 1987; Claret, 2000; Perafan, 2004). Este complejo carácter del conocimiento del profesor ha dado origen, a la vez, a una serie de diferenciaciones e integraciones que permiten hoy, por una parte, reconocer la existencia de un conocimiento profesional específico del profesorado asociado a categorías particulares y, por otra, trabajar por su desarrollo (Perafán & Tinjacá, 2012; Ortega y Perafán, 2012a y 2012b; Barinas & Perafán, 2012).

Las investigaciones realizadas permitieron evidenciar que las percepciones, las concepciones y las creencias acerca de la ciencia, la enseñanza, el aprendizaje, o sobre aspectos relacionados con los estudiantes varían de manera directa con la práctica profesional (Porlán & Rivero, 1998; Perafán, 1996 y 2004; Tamir, 2005; Valbuena, 2007; Martínez, 2009; Ibáñez, Fonseca et al, 2009; Bernal, 2012). Se deben reconocer acá los aportes de Quintanilla (Chile), Perafán y Hederich (Colombia), porque han continuado esta línea de investigación del pensamiento del profesor.

Por otro lado, en este contexto la lectura y la escritura son dos temas que han recibido mayor atención en los últimos tiempos en materia investigativa (Carrasco, 2003) (Carrasco, 2003). Generalmente el abordaje investigativo se ha hecho desde los enfoques disciplinarios, lingüístico, cognitivo y el sociocultural. Desde cada enfoque se han explicado las características, su adquisición, las incidencias en los procesos cognitivos y su relación con el aprendizaje de otros saberes y el contacto con el mundo (Arbeláez & Et al, 2014).

Es necesario precisar que esta investigación no versa específicamente sobre estrategias, el desarrollo o puesta en marcha de acciones directas para mejorar estas habilidades, sino que se convierte en un pretexto para conocer el pensamiento de los docentes acerca del estatus epistemológico que orienta las acciones en el aula. Cuando se habla de status epistémico se hace referencia al enfoque que adoptan los docentes en el mejoramiento de esta habilidad comunicativa.

Respecto a la escritura se debe decir que las investigaciones al respecto han sido de corte cualitativo y focal en situaciones particulares. Algunas han considerado las sucesivas modificaciones (versiones) del escrito hasta llegar al texto definitivo con el fin de documentar el proceso que siguen los escritores (novatos y expertos). De esa manera se ha llegado a caracterizar cómo asigna coherencia a los textos un escritor experto y un aprendiz, allí pueden consultarse los estudios de Brown, Campione y Day, 1981; Meyer y Rice; Dulay, Burt y Krashen, 1982; Flower y Hayes 1980, 1981, 1984; Scardamalia y Bereiter, 1987). La mayoría de estas investigaciones han sido de corte psicolingüístico, y algunas han propuesto, con posterioridad a lo hallado, una intervención didáctica experimental (por ejemplo, Saddler y Graham, 2005; Jolibert, 1994; Jolibert y Sraiki, 2006; entre otros).

Otro grupo de investigaciones ha demandado la escritura de textos específicos, pero, a diferencia de este estudio, en su mayoría se han centrado en géneros propios del mundo adulto, del adulto en formación o de ciertos campos del saber, como los universitarios y los disciplinares (Padilla de Zerdán, 2002; Monroe, 2003; Rienecker y Stray Jörgensen, 2003; Mateos, Solé, Martín y Miras, 2004; Carlino, 2004, 2005; Pereira, 2006).

Otras investigaciones asumen un enfoque centrado en los formatos y los saberes en general que los niños adquieren antes de haber alcanzado la escritura silábica o alfabética o precisamente durante su adquisición, es decir, entre el nivel inicial y los primeros grados de escolaridad primaria (Ferreiro y Teberosky, 1979; Ferreiro, 1991; Kaufmann, 1998, 2000; Molinari, 2000; Lerner, 2001), y en menor medida en los niveles escolares en los que se aplicaron las pruebas del SERCE. Varios trabajos en el marco de la psicogénesis se ocupan de

las ideas infantiles sobre aspectos particulares de la escritura, como la ortografía (Díaz Arguero, 1995).

2.2 PERSPECTIVA CONCEPTUAL

En esta sección se hace un acercamiento a los ejes conceptuales claves desde la frontera del conocimiento en los siguientes elementos: los aspectos relacionados con los estilos epistémicos; los enfoques utilizados en la enseñanza y el aprendizaje de la lectura y la escritura; las prácticas pedagógicas y la producción del conocimiento y finalmente la intención y pertinencia del enfoque curricular en la educación media.

En consecuencia, el interés en la presente investigación, no está centrado en justificar el aprendizaje de la lectura y la escritura, tampoco en señalar la importancia de estas habilidades, sino en mostrar un camino que guíe la formación del pensamiento de los docentes para que los estudiantes conviertan su lengua materna en un medio eficaz de comunicación, hacia el mundo exterior con la escritura, y hacia la adquisición y construcción de nuevos conocimientos, con la lectura.

2.2.1 Los estilos epistémicos (EE).

Es importante aclarar que dos son los conceptos que conforman la expresión estilo epistémico y que cada uno adquiere una carga semántica particular a partir de la revisión de las acepciones del término “estilos” y “epistémico”. Esto permite proponer y reiterar una

definición específica del concepto que resulte diferenciada de otras nociones similares y útil en la descripción de situaciones propias de este trabajo investigativo.

Los Estilos. El tema de la estilística en el ámbito educativo ha venido desarrollándose con una amplia producción investigativa publicada en diversos artículos y revistas indexadas. En el rastreo documental en la base ScienTi de grupos de investigación en Colombia, cuyo criterio conceptual es la palabra estilo o estilos, aparecen: el Grupo de Estilos Cognitivos; el Grupo Estilos Pedagógicos, del programa de educación de Colciencias, fundado en 2003; el Grupo Desarrollo y Estilos de Pensamiento, también del programa de educación, fundado en 2002; el Grupo Estilos de Aprendizaje e Idiomas Extranjeros (Esapidex), del programa de educación, fundado en 2001 y dos grupos del programa de ciencias humanas de Colciencias que trabajan el tema del estilo de vida y que, en estricto sentido, no abordan problemáticas específicamente educativas (Hederich, 2013).

Lo anterior hace pensar que el término “estilo” se ha generalizado en el ámbito educativo. En muchos casos la conceptualización ha permitido particularizar la información relacionándola con estilos cognitivos (Camargo & Hederich, 2001), de enseñanza (Abello, Hernandez, & Hederich, 2011), de aprendizaje, de pensamiento, pedagógicos y para este caso epistémicos. Dada la gran variedad de acepciones del término “estilo”, históricamente la noción está asociada con las artes, la plástica y sobre todo la literatura, para referirse a una forma particular de expresión claramente identificable y que caracteriza, bien un momento histórico o el carácter propio de una obra de arte. En este contexto, el estilo es el conjunto de

características que definen una tendencia estética identificable y distintiva mediado por el contexto y el espacio tiempo.

La palabra “estilo” proviene del latín *stilus*, y este a su vez, del griego *στυλοζ*, referido al punzón utilizado antiguamente para escribir sobre las tablas enceradas. Posteriormente, en el siglo XX, se usa para referirse al estilo periodístico, estilo mariposa, estilos de desarrollo económico, entre otros. Por extrapolación, el término se traslada a la psicología desde hace unos 60 años para referirse a ciertos rasgos diferenciadores o individualizadores en la caracterización de una persona. Así, *English e English* definen el estilo como “...la suma total de detalles de la conducta que influyen comparativamente poco en la consecución de una meta, pero que dan una manera característica, casi una identificación, a un individuo o a una actuación particular” (1958, citados por Witkin & Goodenough, 1981). En este mismo ámbito, para Messick, (1987) el estilo se entiende como un conjunto de regularidades consistentes en la forma de la actividad humana que se lleva a cabo, con independencia del contenido, esto es, de los dominios propios de la actividad.

Así mismo, la noción de “estilo” parece encontrarse en el trabajo de (Lewin, 1935) Lewin (1935), quien utilizó el término como una expresión de la personalidad consistente en una disposición al uso de ciertas habilidades cognitivas. Por esa misma época, Allport (1937) vinculaba elementos de personalidad con estilos intelectuales, al referirse a “estilos de vida”, los cuales identificaban ciertos tipos distintivos de comportamiento (Hederich, 2013).

La noción general de estilo lleva implícitas varias características, entre las cuales se han propuesto cuatro que vale la pena hacer explícitas, a fin de conservar su especificidad. En este sentido, la noción de estilo es:

- Esencialmente diferenciadora, en la medida en que establece características distintivas de la actuación de las personas;
- Relativamente estable en cada individuo, es decir que muestra cierto grado de permanencia en la actuación del individuo, de forma que resulta fácilmente identificable, reconocible y asignable a un sujeto.
- En alguna medida integradora de diferentes dimensiones del sujeto, de tal forma que es reconocible en múltiples actuaciones;
- En términos valorativos, neutral, es decir que no se debe poder valorar, en términos absolutos, un estilo por encima de otro (Hederich C. , 2010).

Apoyados en los planteamientos de Hederich (2013) es posible establecer una definición de los estilos como la tipificación de la forma en que se da la conducta individual, es decir la descripción del conjunto de diferentes áreas del individuo que se manifiesta en un funcionamiento (actuación) consistente. Esto permite establecer un vínculo entre diferentes áreas que, tradicionalmente, han sido tratadas de forma separada, como las perceptuales,

cognitivas, motivacionales y socioafectivas, y de esta manera establecer un nexo entre el concepto de estilo y el de personalidad.

Lo Epistémico. Etimológicamente la palabra *ἐπιστήμη* (epistēmē) muestra un nexo lingüístico con *téchnē*: *ἐπι*, *epi* (sobre, encima de) + *ἵστημι*, *ístēmi* (estar firme, fijo sobre un objeto); es decir, saber, destreza, pericia. Pero, curiosamente, *epistasthai*, el cognado, derivado de *ístēmi*, lo usa Platón en la República X con el sentido de habilidad y, a la vez, con el de lo que hoy se puede llamar comprensión. Éste término puede significar, además de conocimiento científico, conocimiento en general y simple intelección. Así pues, al referirse al conocimiento en general, denota la aprehensión del objeto, la simple familiaridad con él o la pericia en su manejo, que se traduce en pericia, experticia profesional. Es precisamente esta amplia gama semántica de *episteme*² la que dificulta la intelección y la comprensión del significado mismo (Rojas, 2015).

El concepto de *episteme* ha cambiado en su carga semántica y debe ser interpretada desde diversas miradas permeadas por el espacio tiempo cultural. De ahí que, como una forma de agrupar estas conceptualizaciones y sin entrar a hacer un recorrido por los grandes periodos de la historia, la teorización centra la atención en la *episteme* vista desde diversas ópticas.

Para los griegos el término '*episteme*' se usó para referirse al conocimiento, un saber, o bien sea para nombrar la ciencia. No designa un conocimiento del "me parece" u opinión –

² Es muy importante la aclaración que hace el autor en el sentido de que *episteme* no está reducida a la denotación de un saber "qué", sino que es igualmente importante la connotación de saber "¿por qué?".

dóxa— sino un saber organizado y fundamentado de alguien que ha sido capaz de aprender; es decir, es un entendido, experto, perito, ducho en un tema. Gracias a la episteme es posible alcanzar sin engaño la verdad (aletheia), es decir acceder a la verdad de lo que es una determinada cosa, quitarle el lethos (sombras), que tienen para el entendimiento. Por demás, es necesario aclarar que lo que en Grecia se llamaba episteme no coincide con lo que actualmente se llama ciencia. Son dos actitudes distintas de los dos productos más acabados del saber de las cosas. El mismo (Zubiri X. , 1978) plantea que la episteme para el mundo antiguo.

Es un modo de intelección que viene determinado por la visión de la interna estructura de las cosas, y, que, por tanto, lleva en sí los caracteres que le aseguran la posesión efectiva de lo que son las cosas en su íntima necesidad (p. 96).

Es decir que cuando los griegos se preguntan ¿qué son las cosas³?, su mirada se articula desde el interior, lo que hace que las cosas adquieran sentido. Conocer esa estructura interna (eidos) es lo que asegura la posesión de las cosas, al mismo tiempo que le permite declarar o afirmar algo, que rebasa la esfera de su simple noticia. De esta manera episteme es el precipitado intelectual que depositan las cosas y gracias a eso se puede explicar desde ellas mismas (Zubiri, 1978). En el eidon hay una necesidad interior que al desplegarse manifiesta lo que las cosas son. Así pues, el saber (episteme) consiste en hacer que las cosas muestren (apodeixis), su estructura interna, desde sí mismas la razón por la que poseen necesariamente sus propiedades.

³Desde antiguo, lo que llamamos *una* cosa lo es precisamente por ser algo circunscrito y escindido de las demás. Lo que otorga a la cosa, su carácter de tal es el cuadro de rasgos que la constituyen, eso que los griegos llamaron *eidos*.

Cada época configura una particular forma de percibir los objetos, así para la Edad Media la realidad es comprendida como una creación de Dios y la capacidad del hombre para discernirla limitada por la condición humana debido la concepción medieval de que la verdad es una revelación y los conocimientos racionales subordinados al ámbito de la fe. El entendimiento humano no es suficiente para alcanzar la verdad absoluta pues esta es inconmensurable y está representada en la figura de Dios. (Morente, 1980).

Hacia el renacimiento el conocimiento científico aparece como conocimiento, análisis y síntesis de los fenómenos, es decir, de la apariencia o manifestación de la realidad en la experiencia humana. Los momentos más importantes de la maduración de esta metodología de la ciencia como crítica racional de los fenómenos de experiencia están representados por Galileo Galilei (1564-1642), Francis Bacon (1561-1626), René Descartes (1596-1650), Isaac Newton (1642-1727), Locke (1682-1704), Leibniz (1646-1716) y Kant (Baldomero, 2000).

De manera general toda ciencia, y en estricto sentido toda área del saber humano, cuenta con una episteme que le identifica y le distingue dentro del amplio y complejo campo del conocimiento de la realidad. Esa episteme responde de manera implícita o explícita las preguntas fundamentales del conocimiento: qué se puede conocer, qué método usar para validar lo conocido. La razón de que esto sea así es una consecuencia natural de la forma como se procede racionalmente frente a la realidad y específicamente frente a los diversos aspectos u objetos que de ella pueden ser percibidos o comprendidos. En el entendido que hay diversidad respecto a los diversos modos de conocer (Marín, 2009) y que la forma, los procedimientos, las metodologías y las rutas de desarrollo de la investigación no es igual para

todos los temas. Por eso se ha dicho con toda razón, que el conocimiento humano es jerárquico, distintivo, y que sólo procede ordenadamente –en el sentido de especificidad- de acuerdo con el tema u objeto sobre el cual vierte toda su atención (López & Gallardo, 2005).

La episteme de las personas depende en gran medida de la formación (desarrollo humano), mediado, afectado, modificado por la familia, el contexto, el lugar donde vive, el pasado, el presente y la vida cotidiana. No es posible acceder a ese sustrato sin comprender lo externo, el fenómeno (Sandova, 2013), pues si las cosas fueran como se presentan, la ciencia no tendría razón de ser. Estas palabras coinciden con los alcances del entendimiento del ser humano, pues las cosas (realidad, mundo tangible) tienen dos caras indivisibles: lo aparente (fenoménico) y lo esencial (nuómeno). Lo fenoménico muestra la esencia, pero a la vez la mantiene oculta, de la misma forma que la esencia está ligada indisolublemente al fenómeno. Por ello se hace necesaria la investigación, para encontrar en las acciones, fenómenos y los acontecimientos el sustrato, el soporte, la episteme que los sostiene.

De la comprensión del fenómeno depende de manera bidireccional el conocimiento que se pueda tener de la esencia. Desde allí debe entenderse la epistemología como la postura que asumen los autores para realizar una lectura particular de un fenómeno y, de esta manera, generar un nuevo conocimiento (Mardones & Ursua, 1982).

Lo epistémico, facilita, permite la construcción del punto de vista desde la cual se observan las cosas es el desde dónde se contemplan las cosas. Los seres humanos no viven en un mundo de hechos puros, sino de emociones suscitadas por la imaginación, temores,

esperanzas, ilusiones, fantasías, desilusiones y sueños; esto significa que no se vive en un mundo exclusivamente físico sino un universo simbólico que se crea y recrea cada día, todo ello constituye los hilos de la enmarañada trama de la existencia humana (Sánchez, 2015). El soporte de la forma de actuar, enseñar, y de relacionarse con el mundo educativo suscita la búsqueda por lo epistémico.

En este orden de ideas, la construcción de significados y de formas de entender el mundo y sus realidades, están relacionada con las disposiciones espacio-temporales reconocibles al interior de los discursos que responden a una arquitectura de lo dicho. Por ello los conceptos cambian con el tiempo, a la manera de una semántica diacrónica. En este sentido, los conceptos son marcas que permiten reconocer y recorrer los territorios, son instrumentos del pensar, creados por medio del conocimiento y transformación del saber, e igualmente, son utilizados por toda la comunidad (Marquez, 2007).

Desde la óptica de la episteme moderna, vale la pena decir que el rigor que persigue no es ya la posesión de la interna necesidad de las cosas, sino la precisión objetiva. Para ello construye una nueva metodología científica, el método científico, que en la actualidad no se puede hacer referencia “al” método sino a los métodos (cualitativos-cuantitativos-emergentes) con los cuales el conocimiento adquiere el estatus de corpus científico (Zubiri, 1978).

La episteme moderna, es un saber que rebasa la simple noticia de las cosas. Pero en este caso, noticia no es el eîdos y la figura preponderante y rigurosa que se posee de aquellas, sino las impresiones más o menos precisas, pero siempre vagas, acerca de sus coincidencias

obtenidas en la vida. Esta episteme plantea la noticia como el conocimiento empírico; y a él se opone el conocimiento científico, que pretende descubrir la inexorable necesidad objetiva de las cosas. El rigor científico no es la posesión interna de las cosas, sino la precisión objetiva; con lo cual no es un azar el que la ciencia no logre lo que se propone sino sustituyendo las cosas llamadas empíricas, por otras que se comportan relativamente a las primeras, como el límite a las fluctuaciones que a él se aproximan.

Por otro lado, la “epistème griega trata de penetrar en las cosas para explicarlas, la ciencia moderna trata, en buena parte, de sustituirlas por otras más precisas” (Zubiri, 1987, p. 69). De allí que no puede dejar de pensarse que la epistemología es entendida como la postura que asumen los autores para realizar una lectura particular de un fenómeno y, de esta manera, generar un nuevo conocimiento (Mardones J. , 1991).

Los paradigmas epistémicos, llamados también paradigmas disciplinares, son acuerdos que nacen en el seno de la ciencia y toma en consideración el trasfondo de las cosas o situaciones, a través del conocimiento científico. Estos se encuentran dentro del paradigma cuantitativo o cualitativo, ya que enfoca las situaciones desde la matriz epistémica, que no es otra cosa que un sistema de condiciones del pensar. Según Edgar Morín (1982), cuando trata los paradigmas científicos.

La connotación de esta tesis requiere claridad respecto a la episteme; para Moreno (1995): “... episteme es un modo general de conocer. (...) Por modo no se entiende aquí una forma o figura, una configuración o presentación, sino una condición, una clase o una especie-

de ser-el conocer, un hábitus de su ser concreto” (p. 50). Así, el conocer se refiere a un ser concreto en cuanto visión ontológica; ésta responde a la naturaleza del tipo de realidad para la cual debe existir una especie de ser el conocer (Moreno A. , 1995).

En consecuencia, “la episteme no se piensa; se piensa en cambio con ella y desde ella. En cierto modo se es pensado por ella, en cuanto el pensamiento por ella está regido”. (p. 50). La episteme es pensada y se piensa con ella, pero desde la arbitrariedad se plantea que el sujeto no piense, porque la episteme piensa por él. Esta concepción, llevada al plano curricular, rige la acción cultural de la escuela, mediatizando el proceso de formación. La episteme curricular entonces se convierte en una pieza importante de un proceso educativo deliberado

Estilo epistémico. En la búsqueda por la conceptualización de la episteme moderna se recurre a Foucault quien denomina episteme, y también “campo epistemológico” a la estructura subyacente y, con ello, inconsciente, que delimita el campo del conocimiento, los modos como los objetos son percibidos, agrupados, definidos. El autor considera que la episteme no es una creación humana; es más bien el “lugar” en el cual el hombre queda instalado y desde el cual conoce y actúa de acuerdo con las resultantes reglas estructurales de la episteme. El estudio de una episteme no es por ello una historia. No puede hablarse de continuidad entre diversas epistemes y por ello no puede hablarse de una historia de epistemes. De hecho, no hay tampoco continuidad o, en todo caso, progreso histórico dentro de una episteme (Ferrater, 2004).

Parece no haber duda respecto a que existe de un marco cultural de la vida cotidiana que condiciona las interpretaciones de los científicos (y de cualquier persona), es decir que las formas de pensar, de actuar y de sentir son estructuras dominadas por un estilo. “Una vez formado un sistema de opiniones, estructuralmente completo y cerrado (...) persistirá tenazmente frente a todo lo que le contradiga” (Fleck, 1986, pág. 74). Los estilos al igual que las estructuras sociales están mediados por el tiempo, cada época tiene concepciones dominantes, residuos del pasado y gérmenes de las del futuro (Olivé, 2006).

Dicho de otra manera, y para explicar apoyados en Adler y Bernstein, señalan que la episteme es

La burbuja dentro de la cual vive la gente, el modo en el que la gente construye su realidad, su entendimiento básico de las causas de las cosas, sus creencias normativas y su identidad, su propio entendimiento en relación a los otros. Las epistemes no crean uniformidad de un grupo o comunidad, pero organizan sus diferencias alrededor de un omnipresente entendimiento de la realidad [...] Sin embargo, la episteme no es un mero imaginario social, sino que las epistemes son disposiciones sociales (que ordenan el entendimiento y el discurso colectivo), las cuales hacen que el mundo tenga sentido (Adler & Bernstein, 2005, pág. 296).

Se adhiere el anterior concepto a Michael de Certeau (2003) quien plantea que todo ordenamiento hecho por un sistema de saber está sustentado en algo que él mismo no puede ver. Es decir que cualquier forma de saber que constituye positivities (objetos de estudio

empíricos) y que es capaz de producir enunciados de validez justificadas socialmente, lo hace desde una base epistemológica que no puede ser mostrada o dicha desde ese saber constituido. Así que, en todo saber constituido hay algo que lo sustenta (Chinchilla, 2009). El mismo Foucault expresa que ese sustento es el “subsuelo” –siempre latente– que no es visible desde los “efectos de superficie”: se puede decir que el subsuelo es el punto ciego de la observación de la superficie y que estructuran una forma de pensar, esto es, los a priori históricos (Foucault M. , 1966).

Al hacer referencia a los estilos epistémicos, se debe expresar que existen disposiciones de espacio-tiempo reconocibles en los discursos, las conversaciones, los planteamientos teóricos, las prácticas pedagógicas, los discursos religiosos, políticos y científicos. Lo anterior porque hay una ley (denominada archivo) que rige lo que puede ser dicho. Temporalmente los diferentes archivos señalan las disposiciones de las “cosas dichas”, diferentes archivos permiten diferentes enunciados. Entonces las “cosas dichas” van acompañadas por un modo de ser, una postura espacio-temporal que se transforma históricamente (Foucault M. , 1970).

Por otro lado, un estilo epistémico es entendido por (Padrón, 1998), como la particularidad que tiene cada individuo de resolver problemas, de aprender, de abordar el mundo, de razonar. Estas formas están en estrecha relación con el estilo de pensamiento que es una especie de personalidad intelectual o de idiosincrasia cognitiva, que se va forjando desde la cuna y que, una vez consolidado, filtra todas las experiencias de descubrimiento e invención; no se puede desconocer que el pensamiento es una variable independiente que

explica la conducta (Pozo, 1996). Respecto al estilo de pensamiento (Sternberg & Et al, 2010), señalaba que son los modos en que la gente prefiere utilizar las capacidades intelectuales, ellos definen los enfoques como se abordan los problemas y también el desarrollo de la capacidad creativa en los procesos de investigación.

Desde esta perspectiva el estilo epistémico se constituye en una “expresión de una singular visión del mundo” (Rivero, 1988, p 70), donde se muestra una configuración determinada del conocimiento, bajo contextos y concepciones metodológicas propias, que en conjunto dan forma diferencial y característica a un espacio de saber científico. Estas posiciones individuales de ver el mundo, en muchas oportunidades se enriquecen con las ideas o adherencias de otros individuos que comparten las mismas, convicciones, teorías y metodologías. El estilo epistémico se construye desde el seno de la familia, la escuela, el colegio, la formación universitaria, las inclinaciones de especialización. Los estilos no son estáticos, están permeados por el contexto y ellos orientan las acciones educativas, en el caso de los docentes.

Una teoría de acción educativa adhiere, una postura epistemológica que sirve de sustrato para conceptuar el aprendizaje, los contenidos a ser enseñados y las estrategias pedagógicas, entre otros. También adhiere una perspectiva en torno a los elementos axiológicos y teleológicos presentes en el currículo escolar.

Para el presente trabajo el estilo epistémico de los docentes, se entiende como la singular visión del mundo; la particularidad que tiene cada docente de resolver problemas, de aprender, de abordar el mundo, de razonar, estas individualidades configuran una concepción

de conocimiento, de aprendizaje, de currículo, adopta un enfoque particular para orientar su acción pedagógica y didáctica. Esta orientación se hace presente desde antes de impartir una clase, esto si se toma en cuenta que el planeamiento curricular se origina en un desarrollo científico orientado a una intencionalidad. El estilo epistémico modifica, hace variar el comportamiento; sean éstas, racionales, de procesos, socializada o de transformación, dependiendo de las preferencias o las circunstancias. En este orden, existen docentes que apoyan su acción en la racionalidad, privilegiando el abordaje teórico como referente para lograr el beneficio y la productividad en su acción; hay otros que asumen los procesos clásicos para alcanzar la gestión y continuidad de su praxis, a través de la planificación, organización, dirección, control y evaluación.

También se presenta que, los docentes, como producto de las competencias, aprovechan la experiencia, el saber, suscitan la interacción, la dialéctica, la cooperación educativa y procuran gestionar las acciones con una mentalidad abierta hacia cambios e innovaciones en la praxis del aula, para lograr transformaciones. Las acciones, señala (Parson, 1952) en un plano empírico, “no están aisladas, sino que se presentan en constelaciones llamadas sistemas” (p. 43). Es decir, en la acción se integran valores y conocimientos que se cruzan y determinan el comportamiento de los actores en la acción, este recorrido va modelando el comportamiento de la acción docente y de los estudiantes.

El enfoque de la teoría de acción, según (Argyris & Schön, 1976), comienza con la concepción de que los seres humanos son diseñadores de acciones, constituidas por los significados y las intenciones de los agentes. Las personas diseñan la acción para alcanzar las

consecuencias previstas y evaluar para saber si éstas son efectivas. Con base en la misma posición, (Inciarte, 1992), plantea que “toda acción, tiene una base cognitiva y toda acción profesional puede ser informada por su teoría de la acción” (p. 41). Esta, según la autora, se estudia como la manera de presentar y controlar la acción educativa, por tanto, esa base normativa sirve para predecir el comportamiento y evidenciar los efectos de aquélla.

Rodrigo, Rodríguez, & Marrero, (1993) consideran que las teorías que subyacen en la mente de las personas son conocimientos organizados y no como un conjunto de ideas aisladas. De ahí que las personas de un determinado grupo social tienen experiencias similares, ya que estas se adquieren en contacto con la práctica y en interacción social propiciado por el grupo y por los gremios a los cuales pertenecen. Es a partir de allí como campo experiencial, personal pero generado por el medio socio-cultural, las personas crean su conocimiento.

2.2.2 Posturas pedagógicas ante el reto postmoderno

En razón a lo anterior se conciben los estilos epistémicos como aquellos modelos de comprensión del mundo y los fenómenos que corresponden a un momento de desarrollo científico ubicable ya sea en la modernidad temprana o tardía (posmodernidad). Dichos estilos se identifican con los presupuestos de las llamadas “generaciones de la ciencia” que tuvieron su pleno desarrollo en el siglo XX, a saber: el neopositivismo lógico, el racionalismo crítico y el posestructuralismo.

2.2.2.1 Neopositivismo o positivismo lógico.

Puede considerarse que el nacimiento de neopositivismo lógico se dio con la publicación de la Visión Científica del Mundo. El círculo de Viena presenta un fuerte cuestionamiento a la postura metafísica que había guiado la reflexión sobre las posibilidades cognoscentes del sujeto. Aquí se trata de verificar empíricamente el conocimiento apartándose de los interrogantes metafísicos propuestos por la Teoría del Conocimiento donde se afirma que la observación tiene un efecto transformador en los objetos, pero sin una explicación material y visible de dicha relación.

Con el nombre de “positivismo lógico” (o a veces “empirismo lógico”) se designan las ideas propagadas por el Círculo de Viena y sus sucesores inmediatos, de matriz neopositivista y neo analítica, entre 1920 y 1960. Chalmers, caracteriza al positivismo lógico como

... una forma extrema de empirismo según la cual no sólo las teorías se justifican en la medida en que se pueden verificar apelando a los hechos conocidos mediante la observación, sino que además se considera que sólo tienen significado en tanto se puedan derivar de este modo (Chalmers, 1982, p. 7).

Con el Círculo de Viena nace el principio de verificabilidad del conocimiento, es decir, la verdad es válida porque es verificable empíricamente. Bien es cierto que esta generación contempla que hay muchas posibles verdades, pero sólo se legitiman aquellas cuya verificación es posible empíricamente.

La cualidad de verificación empírica de un fenómeno permite establecer universales sobre su esencia, es decir, los postulados científicos son posibles debido a que una esencialidad puede ser verificada en múltiples circunstancias. Esta cualidad del postulado científico permite la construcción de definiciones las cuales bajo procedimientos inductivos busca la mayor universalidad. Por ejemplo, el enunciado “los cuerpos animales se dividen en unidades menos complejas” se puede trasladar a las plantas. Igualmente, el enunciado “en un sistema complejo el mayor número de unidades poco complejas garantiza su sostenimiento” puede extenderse a todos los seres vivos. De allí que una buena definición sería: la célula es la unidad constitutiva de los seres vivos.

Contemporáneas al Círculo de Viena surgieron otras asociaciones que adoptaron los principios y tareas, por un lado, crear métodos lógicos que permitan distinguir entre lo que es ciencia y lo que no, y por otro la elaboración de un lenguaje común a todas las ciencias. Esto dio lugar a la concepción de ciencia como la actividad filosófica encargada de definir la esencia verificable de los fenómenos naturales e inmovilizarlos a partir de definiciones. Para ello, se establecieron varias premisas: primero, aquel que investiga no debe tener predisposición de carácter moral, aunque esta parta de la observación y/o de las experiencias personales pues para que la ciencia exista y se desarrolle esta debe pasar primero por la razón (Ruíz, 2014). En segundo lugar, se plantea que solo es válido el conocimiento si proviene de la ciencia, y más específicamente de las ciencias naturales. Finalmente se señala que “solo se puede producir conocimiento mediante el “uso de premisas particulares para llegar a aquellas generales” (p. 5).

Por supuesto, la verificación de las premisas científicas y, por ende, la construcción de definiciones válidas fue casi exclusividad de los círculos intelectuales europeos, los cuales se condensaron en grandes tratados. La adopción de estos tratados por parte de las facultades de ciencias naturales latinoamericanas difundió la concepción neopositivista de la ciencia y dio lugar a una cultura científica cuyo ejercicio educativo constaba de dos fases: primero, la recreación inductiva donde los estudiantes comprendían y asumían la perfección de las definiciones creadas por los “científicos” y, la segunda de orden deductiva donde se buscaban ejemplos que cumplieran un máximo de verificación de la definición. (Lafuente, 2002) en su texto Las ideas filosófico-educativas del positivismo y su influencia en las reformas Universitarias en Colombia, explica que para esta generación:

Las ciencias parten de datos individuales y concretos para buscar en ellos las leyes que los rigen. En ésta búsqueda, se producen identidades entre datos de forma cada vez más compleja de manera que estos van construyendo grupos de hechos. Estas sucesivas equivalencias tienen como resultado la generalización de causas, de forma que la causa que antes sólo era válida para un sólo grupo de datos, al generalizarse, resulta ser la causa de varios grupos (p. 145).

Esta legitimidad se impuso en la escuela mediante prácticas amanuenses donde el ejercicio lingüístico del maestro se enfocaba en transmitir las definiciones elaboradas para que los estudiantes las memorizaran. Siguiendo a Lafuente (2002) “el hombre sólo puede ordenar su investigación científica según un sólo método” (p.145). Este sentido performativo de la educación científica ha permitido a algunos maestros representarse como divulgadores

científicos cuya responsabilidad es mantener la integridad de los constructos realizados por comunidades científicas reconocidas.

La escuela, y lo que se ha enseñado en ella no ha sido ajena a la influencia directa del positivismo, pues este paradigma ha influido en los avances científicos generando ciencia y tecnología para el desarrollo de la humanidad. Esta mirada de la realidad se enmarca en la racionalidad clásica, es decir que la naturaleza posee esencias universales y que son uniformes en todas partes, y que “la razón del ser humano es capaz de entender a cabalidad la lógica de las interacciones en el mundo real” (Flores, 2008, p. 33).

Los científicos de las ciencias naturales y posteriormente las sociales consideran que el criterio válido en la investigación es el acuerdo entre jueces y expertos que siguen estándares de diseño estrictos fundamentados en el carácter cuantitativo de la realidad, así la investigación positivista puede recoger datos cualitativos, como por ejemplo entrevistas, pero son tratados luego cuantitativamente (Seguel Palma & Et al, 2012). Este método utiliza la aproximación lógico-positivista, ya que se explican las variables en estudio. Entre las características del positivismo están: la orientación para la verificación, confirmación-refutación, hipotético-deductivo, la cual busca la validación de hipótesis y teorías. Este método maneja la importancia de la formalidad, datos exactos y rigurosos, de los fenómenos sociales sin recurrir a la interpretación subjetiva (Bunge, 2005).

El positivismo presenta ciertas características entre ellas: que su interés es explicar, controlar y predecir; la naturaleza de la realidad la describe como dada, singular, tangible, fragmentable (análisis) y convergente; la relación sujeto objeto la manifiesta como

independiente, neutral y libre de valores; su objetivo fundamental es la generalización; la explicación última está orientada a la búsqueda de las causas, reales temporalmente precedentes y simultáneas; finalmente está libre de valores que pudieran contaminar los datos y los resultados. La realidad goza de existencia propia, su metodología hipotética-deductiva logra la objetividad basada en la experiencia y es válida para todos los tiempos y lugares, postula que existe uniformidad y orden en la naturaleza (Duran, 2002).

2.2.2.2 Racionalismo crítico.

Para muchos (García, 2003) la figura central del racionalismo crítico fue el austro-británico Karl Popper, quien decide cuestionar las premisas consolidadas en el Círculo de Viena e introduce el principio del falsacionismo que “se ocupa de refutar o comprobar las teorías por medio del uso de contraejemplos” (p. 51).

Para esta generación, las premisas científicas ya sea presentadas como leyes o teorías no pueden abarcar la totalidad de los fenómenos pues esto implicaría que el conocimiento se puede producir a partir de ejercicios lógicos cuya perfectibilidad en un punto haría innecesaria la comprobación (García, 2003). De esta premisa se desprenden dos implicaciones fundamentales:

Primero, que los contraejemplos siempre están disponibles en la realidad por lo que la falsación como medio de construcción científica puede ser recreada por cualquier observador. El observador podrá eventualmente hallar series de semejanza o regularidades que le permitan

producir, no definiciones sino conceptos, es decir, posiciones de los objetos en virtud de las relaciones funcionales (García, 2008). Ya no se trata de definir qué es la célula sino crear una metáfora explicativa que permita hasta cierto punto su comprensión.

Segundo, que la modelación de metáforas permite a las disciplinas crear su propio aparato explicativo de acuerdo a los objetos que se consideran sustantivos. Por ejemplo, la biología ha perfeccionado la metáfora del “ciclo” para explicar los recorridos de los elementos químicos fundamentales para la vida, así como de moléculas vitales como el agua y los aminoácidos, e incluso las cadenas bióticas y alimentarias.

Este tipo de metáforas son parte constitutiva de la enseñanza racional pues explica las relaciones iniciales que se pueden dar entre varios elementos a la vez que los disponen en una matriz que da lugar a un número casi infinito de causalidades y reciprocidades. En el caso de las ciencias sociales se puede ver la metáfora de la pirámide, por supuesto acogida desde el estructuralismo, la cual permite mostrar la organización de una sociedad desde aspectos tan diversos como el económico, el social, el administrativo e incluso el cultural.

Roberto Donoso (2002) en su texto el Manifiesto de Córdoba, un referente para América Latina, señala que “en lo que respecta a la formación en el nivel superior, fue realmente un gran avance en tanto ganan autonomía y exige currículos apropiados, constituyéndose un proyecto específico, lo que la libertad de la antigua concepción positivista” (p, 241).

Para comienzos de los setenta este ánimo racionalista cobra plena existencia en la investigación universitaria donde se establecen formatos para la formulación, desarrollo e incluso la predicción de resultados previstos. (Soto, Paniagua, Lima, & Vera, 2011) señalan que la formación que se anuncia, exige que el profesor conozca y sepa usar las herramientas y los procedimientos de la investigación, tales como levantar hipótesis/problema, delimitarlo, diagnosticar y registrar datos, sistematizar y analizar las nuevas informaciones, comparándolas para, por fin, recrear el conocimiento o producir un nuevo conocimiento.

Esta visión racionalista ampliamente extendida en la educación científica de las décadas de 1960 a 1980, tuvo como principal promotor el libro de texto científico. Hay que considerar que a partir de 1970 la producción de textos escolares crece de manera ininterrumpida en el Tercer Mundo, hasta finales de la década de 1990 con la entrada de las tecnologías electrónicas de almacenamiento masivo. Este hecho hizo que, la educación, se pensara desde el aprendizaje en libros y de libros como una experiencia englobante y forjadora de líderes en lo político, social, económico y profesional.

En la actualidad este estilo epistémico es el más difundido entre los maestros de bachillerato ya que la utilización de metáforas permite establecer identidades disciplinares al tiempo que le abre la posibilidad de ser un crítico científico. El maestro, ahora como parte de una comunidad académica e intelectual, es un portador de conocimientos científicos cuyo interés principal es el perfeccionamiento de metáforas explicativas que permitan, siempre en un contexto disciplinar, deducir el mayor número de relaciones entre varios elementos.

2.2.2.3 *El posestructuralismo.*

El término posestructuralismo describe una variedad de investigaciones, realizadas principalmente en Francia, que emergieron de mediados a finales de los años 1960 para poner en tela de juicio el estructuralismo en las ciencias humanas: antropología, historia, crítica literaria y filosofía, además del psicoanálisis. Pero fue (Derrida, 1998) en su libro *De la Gramatología*, hace una lectura de Saussure y muestra cómo el contenido del *Curso de Lingüística General* se deconstruye a sí mismo, y cómo el discurso de Saussure contiene una poderosa crítica de la metafísica de la presencia, a la vez que una afirmación y un compromiso con logocentrismo.

En el artículo titulado “La estructura, el signo y el juego en el discurso de las ciencias humanas” (Derrida, 1989) el autor realiza una lectura del signo y la estructura que se constituye en un texto inaugural del pensamiento post-estructuralista. Es a partir de esa ruptura que adquiere visibilidad el hecho de que toda la historia del concepto de estructura estuvo signada por la atribución de un centro que tenía la función de orientar, equilibrar y organizar la coherencia de la estructura.

Del proyecto posterior a los estructuralistas se debe subrayar que la desconstrucción significa, sobre todo, la desconstrucción de las oposiciones jerárquicas que gobiernan y hacen posible el pensamiento. Es Derrida quien describe una estrategia general de desconstrucción:

En una oposición filosófica tradicional no se tiene una coexistencia pacífica de términos opuestos, sino una violenta jerarquía. Uno de los términos domina al otro (axiológicamente, lógicamente, etc.), ocupa la posición dominante. Deconstruye la oposición es, ante todo, en un momento particular, invertir la jerarquía. Oposiciones tales como significado/forma, alma/cuerpo, dentro/fuera, intuición/expresión, literal/metafórico, naturaleza/cultura, positivo/negativo, trascendental/empírico, pueden parecer simétricas, pero funcionan como jerarquías: el primer término (digamos: literal) es tratado como anterior y el segundo es concebido con respecto a él, como una complicación, una negación, una manifestación o una separación del primero (Derrida, citado por (Culler, 1988, p. 10).

El posestructuralismo surge a finales de la guerra fría con la disolución de la cortina de hierro y el desplazamiento de las ideologías estructuralistas como rectoras del análisis político mundial. Se reconoce que los fenómenos naturales y sociales no pueden ser aprehensibles mediante premisas totalitarias pues cada una de ellas tiene un tipo de conformación particular que hace imposible su definición a partir de una esencia común.

En las ciencias sociales, el arte y la lingüística se encuentran las propuestas descriptivas de (Foucault, 1970), (Deleuze & Guatari, 1997) y (Derrida, 1989) que buscan la identificación de enunciados propios de las construcciones discursivas de una época –incluso la contemporánea- para deconstruir su orden e identificar las condiciones que la hicieron posible. Por ejemplo, (Foucault, 1966) en *Las Palabras y las Cosas*, propone que la constitución de las ciencias no obedece a un ánimo racional de explicar la naturaleza y que más bien es el

resultado de condiciones azarosas que las posibilitan como: la configuración de las instituciones utilizadas para el gobierno de los hombres en un momento histórico particular, los cambios tecnológicos que modifican el ser de una cultura y los cataclismos que obligan a la reconfiguración de las sociedades para poder subsistir.

En este sentido no hay una verdad absoluta, como menciona (Rivas, 2007) más bien “cree en la verdad, pero no la acepta como definitiva sino parcialmente, dado que esta sufre cambios que la hacen evolucionar y transformar” (p, 82).

La anterior mirada de la investigación ha sido acogida por diversas comunidades de saber para analizar las construcciones pedagógicas, artísticas y antropológicas, construidas en su interior y que se consideran parte vital de su funcionamiento e identidad. En el campo de la lingüística hay un interés por describir los códigos comunicativos que surgen en un momento histórico determinado en razón de unas condiciones particulares, sin que intervenga ningún aparato de validación. Por ejemplo, se estudia el nacimiento del hipertexto a partir de unas condiciones tecnológicas nunca antes vistas en la historia humana.

En la enseñanza de las ciencias se han producido intentos por construir esquemas analíticos que permitan abordar de forma flexible estos fenómenos que se resisten a ser ordenados en matrices rígidas. Por eso hay un crecimiento de investigaciones en el campo de la biología, la comunicación y la sociología, que utilizan métodos cada vez más participativos y no jerarquizan la validez de las fuentes de acuerdo a su procedencia.

En la escuela secundaria y media colombiana han surgido grupos de investigación compuestos por maestros, estudiantes, padres de familia y líderes comunitarios, que, mediante el rescate de saberes propios, buscan solucionar problemáticas localizadas o fortalecer los vínculos de identidad.

Hay que decir, además, que a los docentes se les ha dificultado la contextualización, es decir situar cada hecho en su marco específico, sin aspirar a una verdad universal que lo trascienda. Se trata de rescatar las “narrativas locales” que muestran el lado contingente y etnocéntrico de la experiencia vital. El escepticismo postmoderno sobre la posibilidad de una teoría sistemática de la educación conduce a la crisis del proyecto educacional, como ha expresado (Hargreaves, 1996). Desencantados de las promesas de la modernidad, de las grandes narrativas sugeridas como alternativas de progreso, los análisis postmodernos ofrecen la posibilidad de la deconstrucción de los grandes discursos educativos que han ejercido su poder en los diversos contextos de práctica (Cherryholmes, 1999).

La educación del siglo XXI, en esta época particulante, a la que se refirieron (Colom & Melich, 1994) se aferra al cumplimiento de ciertas exigencias de eficacia que las sociedades actuales le reclaman por su indiscutible vinculación con la productividad económica, nexo especialmente delicado y exigente, relacionado con el cumplimiento de metas, en tiempos de severa crisis. Lo anterior para decir que se focalizan en la perspectiva basada en estándares, en el contexto de una preocupación por la mejora de la educación, principalmente centrada en el incremento de los niveles de aprendizaje de los estudiantes, con la consiguiente presión para el profesorado y los centros educativos, que terminan siendo clasificados, mediante informes y

diagnósticos diversos, dentro de una sistematización evaluadora que parece no tener fin (Bernal, 2011).

La preocupación por los estándares desdibuja las posibilidades, paradójicamente contempladas, de la descentralización y del desarrollo educativo realizado por los agentes locales. La proclamada coherencia y articulación de la calidad de los sistemas educativos ha generado un incremento de la evaluación, convirtiendo a las administraciones educativas en unos “estados evaluadores” (Whitty & Power, 2008). Indudablemente, hay aquí una estrategia mercantil (Montero, 2006).

Obsesionados por las pruebas, profesores y estudiantes pueden privarse de la mejor enseñanza y del mejor aprendizaje (Darling-Hammond, 2001). La crítica postmoderna ha puesto de relieve sobradamente el peligro de que la “performatividad” y el “saber cómo” (“*knowhow*”) representen los valores supremos del saber. Es preciso repensar la educación situándola en contextos de significado plenamente humano.

El discurso de la enseñanza basada en competencias presenta varias limitaciones desde un análisis político del discurso. La primera limitación es en lo que se refiere a su concepción de la comunicación didáctica. El currículum competencial no es más que el reflejo de lo que se puede llamar teorías externalistas de la comunicación didáctica (Cascante, 1995) en tanto que consideran que es la cultura la que conforma la conciencia del individuo. Desde estas metodologías se considera que el conocimiento, lo que se debe saber se construye fuera del sujeto que aprende (Fernández, 2005). El aprendizaje desde el enfoque de las competencias pretende privilegiar una serie de capacidades –adaptables a situaciones flexibles, mediante un

listado de ellas, difícilmente asimilables para un mercado laboral en continuo proceso de cambio; todo ello, además, a expensas de la necesidad (o no) de una cultura común (Hirtt, 2002).

En otra perspectiva es necesario dar paso a identificar los elementos claves que han orientado los procesos de aprendizaje y de enseñanza de la lectura y la escritura, a lo largo de la historia para hacer un acercamiento al estatus epistemológico que permea las acciones de los docentes que orientan el desarrollo de estas habilidades.

2.3 LA LECTURA Y LA ESCRITURA.

La lectura y la escritura, su enseñanza y aprendizaje, constituyen dos prácticas sociales y culturales, dos habilidades que generalmente se perfeccionan en contextos escolares que por su naturaleza están condicionadas al espacio tiempo de la cultura (Barré-de, Cros, & Ruiz, 1993). Estas formas culturales fueron, en primer momento resultado del lenguaje gestual y se efectuaba principalmente con la mano. Los primeros pictogramas serían una transposición gráfica de gestos, así lo plantea Van Ginnken citado en (Barthes, 2003).

Por otra parte, Schindler, señala que gran parte de los caracteres chinos más antiguos reproducen gestos, pero este lenguaje es parcial y probablemente fugaz: los jeroglíficos egipcios, como los ideogramas sumerios, no son más que dibujos, muy fieles y precisos, de los objetos y no de los gestos. La escritura no proviene de la notación de un único medio expresivo sino de la combinación de varios de ellos. Los signos pueden repartirse en tres

grandes categorías: primero los nudos; los signos geométricos; y pictográficos, es decir, los dibujos, que tienen valor de escritura (Baño & Et al, 1985).

Leer y escribir es uno de los grandes logros de la humanidad a los cuales no se les ha empoderado de la importancia que revisten (Adell, 1997). Pero, fue gracias al lenguaje, que se pudo codificar la realidad, permitiendo de esta manera hacer referencia (oral) a objetos no presentes y la expresión de estados internos de la conciencia. La oralidad permitió la interacción humana, pues el pensamiento se hizo público y se convirtió en una mercancía social con posibilidad de transmitirlo a otros (Manguel, 1999).

Los grafismos o incisiones rítmicas en las paredes de las cavernas de la prehistoria datan de finales del periodo musteriense 35000 años a.c, pero la escritura lineal aparece en Mesopotamia unos 2500 años después de la aparición de los primeros pueblos en la sociedad humana. Esta escritura cuneiforme practicada por los sumerios y luego los acadios (asirios y babilonios) permaneció en vigor hasta la era cristiana. Así mismo el primer alfabeto (consonántico) es fenicio (escribas de Ugarit, siglo XIV a.C), de él se derivan otros posteriormente como el arameo (y de éste el hebraico, el nabateo, el árabe y brahmi) y el griego (y de este el etrusco, el latín y el cirílico) (Barthes, 2003).

No como se conoce hoy, sino como creación de signos gráficos para expresar el pensamiento, puede datarse a 3500 a.C, cuando efectivamente se empezó a utilizar de manera sistemática la escritura. Al respecto Manguel (1999) señala que “hacia finales del cuarto milenio a.C., los habitantes de las nuevas ciudades de la Mesopotamia oriental inventaron un arte que cambiaría para siempre la naturaleza de la comunicación entre los seres humanos: el

arte de escribir” (p. 236). La invención de la escritura permitió perpetuar el arte, la ciencia, la historia, el conocimiento en general, reemplazando el texto oral, limitado y sujeto a múltiples variaciones y olvidos, por el legado escrito, más amplio y mucho más fiel a su autor.

(Goody, 1977) expresa que los primeros 1500 años de la escritura son una muestra de la relación entre los usos sociales (económicos, comerciales y fiscales) de la escritura y el desarrollo de unas habilidades cognitivas determinadas, tales como la comparación, la observación, el análisis de la realidad (ciencia positiva), de las palabras (lingüística) y de los acontecimientos (historia). La escritura se consideraba una actividad gremial, los escribas, se enseñaban y aprendían en una institución específica, la escuela de escribas, normalmente anexa al templo. La casi totalidad de los textos conservados son listas (listas onomásticas, lexicales, escolares y de acontecimientos.).

En el segundo milenio a.C. la escritura mesopotámica había pasado de pictográfica (representación de objetos) a cuneiforme (signos con forma de cuña que representaban sonidos en lugar de objetos). Se presenta en forma de cuñas triangulares alineadas en tablillas de arcilla. El escriba se servía de un estilete tallado en bisel que sujetaba con su mano, y lo hundía a golpes rápidos en una tablilla de arcilla fresca.

La palabra escrita permitió la lectura y de ahí la independencia de la información respecto al tiempo y al espacio. Se estabilizó, se despersonalizó y se objetivó el conocimiento; la alfabetización generó la creación de escuelas, las primeras datan de hace dos mil años antes de nuestra era, que se localizaron en Sumeria, y tenían por objetivo la enseñanza de la

escritura cuneiforme a la clase social privilegiada de los escribas. Hacia el siglo II y III d.C. “leer un libro” significaba normalmente “leer un rollo”. “Se tomaba el rollo en la mano derecha y se iba desenrollando con la izquierda, la cual sostenía la parte ya leída; cuando la lectura terminaba, el rollo quedaba envuelto todo él en la izquierda” (Cavallo, Chartier, & Et al, 2001)

Alberto Manguel (1999) para referirse a la historia de la lectura, expresa que fue en la Mesopotamia, hace muchos, los escribas tallaron unas marcas en unos modestos bloques de arcilla: “Aquí había 10 cabras”, pudo descifrarse siglos después. De esta manera tan prosaica empezó hace 6.000 años la historia de la lectura, de la mano de un remoto pastor que anotó la compra y venta de su rebaño. Desde entonces, la comprensión del universo gira alrededor de poder leer letras y cifras y en entenderlas y difundirlas. Hoy el poder de leer, es un don que convierte a dóciles ciudadanos en seres racionales capaces de oponerse a la injusticia, a la miseria, al abuso.

Existen evidencias escritas que permiten asegurar que los griegos practicaban la lectura silenciosa y que, en la época de la guerra del Peloponeso (431-404 a.C.), ya era familiar para los públicos de los poetas dramáticos. Sin embargo, cabe destacar dos hechos significativos para el libro latino que estaba a punto de nacer: el surgimiento de una literatura latina basada sobre modelos griegos, y la llegada a Roma de bibliotecas completas griegas, provenientes de botines de guerra.

Es a partir del siglo V a.C., en la antigua Grecia, cuando se empieza a conceder más importancia a la práctica silenciosa, como una de las más importantes mutaciones de la cultura escrita, respondiendo a la necesidad de leer para uno mismo con el fin de no molestar a los demás, además de permitir una mayor comprensión del texto. (Svenbro, 1998, citado por Cavallo, 1998). Era esta una práctica reservada para una minoría, los intelectuales de la época: historiadores, poetas, dramaturgos, filósofos, y por supuesto, actores de comedias y dramas que requerían lectura previa de los textos que recitarían en las representaciones (Paro & Gutierrez, 2011).

El lector del Medioevo heredó de la Antigüedad un conjunto de conocimientos gramaticales, que servían de gran ayuda para el lector, facilitando el análisis del texto y la identificación de los elementos de la lengua latina. Los maestros y escritores cristianos aplicaron esta tradición de la enseñanza gramatical a la interpretación de las Escrituras, la educación religiosa y la literaria, estando la lectura muy ligada a la religión, y la Sagrada Escritura representó un libro central.

(Brigs & Burke, 2002) considera que la imprenta motivó cambios en las prácticas de lectura tradicionales y en la producción, acceso y uso del conocimiento, pues se pasó del manuscrito al texto impreso. El contenido de los textos era potestad de frailes que ejercían como traductores, copistas, miniaturistas y bibliotecarios. Los libros permanecían resguardados en abadías y palacios y era inimaginable copiar una obra de la magnitud de la Biblia en poco tiempo e imprimir un número elevado de volúmenes. La invención de la imprenta permitió el acceso masivo a nuevos textos y facilitó la enseñanza de la lectura y la escritura en ámbitos educativos populares (Manguel, 1999).

Respecto a la enseñanza y el aprendizaje se puede decir que todos los componentes implicados en la lectura no reciben el mismo tratamiento educativo; es decir que los procesos de nivel inferior (reconocimiento del significado de las palabras) reciben una instrucción más explícita y formal que los de mayor nivel (comprensión inferencial, intertextual y crítica). Así pues, cuanto más se complejiza, más difusa es la enseñanza. En ese mismo sentido, también cabría decir que cuanto más se ve la escritura como un (simple) sistema de representación del lenguaje oral, mejor definido y organizado está el esfuerzo educativo; y cuanto más se concibe como un lenguaje, en menor medida se puede describir lo que se hace en las aulas para facilitar su dominio (Braslavsky, 1997).

La enseñanza de la lectura y escritura ha dado lugar a dos estrategias metodológicas. Los llamados métodos globales o de *marcha analítica* y los métodos fonéticos o de *marcha sintética*. Dentro de este marco, los métodos globales pueden concebirse como el desarrollo de la *vía lexical* de acceso al significado. Esto supone que el esfuerzo principal se dirige, hacia la creación de un vocabulario visual extenso que permita el reconocimiento directo de las palabras y el acceso consiguiente al significado (Betancourt & Puche, 1997).

Los métodos fonéticos se centran en la otra vía, y su objetivo básico es enseñar al niño el código mediante el cual los sonidos se convierten en letras o grafemas y viceversa. La principal ventaja del método es que una vez adquirido el código fonográfico, es posible interpretar todas las palabras escritas de las que se tenga noticia oral, y aquellas otras rigurosamente nuevas pueden ser descifradas y su significado indagado posteriormente.

La lectura y escritura requieren procesos comunicativos y el libro es un gran instrumento que dinamiza ese proceso, así que en cualquier lugar donde se encuentre estará en contacto con alguien y comunicando algo a alguien y este a su vez difundirá a otros y así sucesivamente la comunicación será interacción. “El problema del aprendizaje de la lectura y la escritura ha sido planteado como una cuestión de método” (Ferreiro & Teberosky, 1979, pág. 17). La siguiente tabla permite conocer las implicaciones y la precisión acerca de los métodos analíticos y analítico-sintéticos.

Tabla 1. Matriz comparativa entre los métodos de marcha analítica y sintética.

METODOS DE MARCHA ANALÍTICA (Del todo significativo a las partes)	METODOS DE MARCHA SINTETICA (Proceden de las partes al todo)
<i>Método de las palabras normales</i>	<i>Método Alfabético (Deletreo)</i>
<i>Método global</i>	<i>Método Fonético o Fónico</i>
<i>Método Mixto</i>	<i>Método Silábico</i>
El punto de partida es el aprendizaje significativo, se aprende aquello que se desea conocer, palabras que tienen sentido para los niños.	Desconocen la teoría del aprendizaje significativo. Fueron creados en una época en la cual la Psicología no había evolucionado, ni siquiera se conocía.
Se aprenden mejor palabras y oraciones con sentido completo que les interese a los chicos.	Responden implícitamente al asociacionismo científico. (Los conocimientos empiezan por sensaciones elementales, poco a poco se reúnen para asociarse a zonas superiores).
Se aprende por percepción visual.	Se hace énfasis en la pronunciación correcta, el sonido y la letra, por es la lectura es fundamentalmente auditiva, no comprensiva.
Es muy apropiado para la comprensión.	Produce desmotivación debido a la repetición mecánica de sonidos y sílabas que no significan nada.
Permite descifrar y hacer lecturas dentro y fuera del aula.	No cumple con la función de la comprensión en la lectura.
Se reconoce la unidad mínima de significado, la oración y la palabra.	Desconocen que los niños y niñas llegan al sistema escolar leyendo otras realidades que han aprendido en la vida diaria.
Permiten darle sentido comunicativo social a la lectura y la escritura.	Tiene serias implicaciones para la comprensión de lo que los estudiantes leen, en el futuro.
Permite comunicar y dar a conocer mensajes pues relaciona la lectura y la escritura con todas las áreas.	Permite enseñar a leer cualquier palabra, aunque no se conozca el significado.
Es lento el proceso, pero una vez adquirido se coloca la base para la comprensión de lo que se lee.	

Fuente: Elaboración propia.

2.3.3 Fundamentación epistémica de la lectura y escritura.

¿Por qué pensar en la necesidad de establecer una fundamentación epistémica de la lectura y escritura si las acciones de los docentes reflejan un saber construido como identidad de las prácticas curriculares y didácticas? Las razones que motivan adentrarse en esta álgida reflexión sobre nociones que, son de suma importancia para poder comprender críticamente los problemas que enfrenta los saberes que empiezan a construirse y que no se han constituido en disciplinas. A continuación, se señalan sólo algunas de ellas.

- En esta época, la defundamentación (o pérdida de los fundamentos del conocimiento) está anclada en el núcleo mismo de la pregunta por el conocimiento y, por lo tanto, en los núcleos de las construcciones teóricas.
- En consecuencia, en los tiempos que corren, se tiene que pensar en la pérdida de las certezas. En otras palabras, la incertidumbre y la indeterminación se alojan en todas las teorías y saberes.
- La incertidumbre y la indeterminación pesan fuertemente sobre el conocimiento y el de la realidad, es un hecho, que ellas han ampliado el horizonte de interpretación del mundo y del universo y que, de modo inusitado, muestran que la realidad tiene un carácter histórico. Se vive con la certeza de que jamás, al menos en el marco de la actual episteme, se llegará a alcanzar la certeza total, y menos aún la verdad absoluta (Gómez, 2010).

- Toda intervención educativa conserva en el sustrato una acción ideológica, es decir, una mirada antropológica, una concepción del mundo, de la enseñanza y una intención explícita o implícita inmersa en el discurso. Por ello la fundamentación epistémica, implica un posicionamiento frente a las demandas que la sociedad hace a la educación, y en especial al docente que facilita los aprendizajes. Esto posibilita una respuesta coherente, cuyo punto de partida no es la metodología, sino la significatividad social de los saberes que se enseñan (MEN, 2011).

Desde esta mirada, se entiende que las reflexiones epistemológicas tienen carácter filosófico y por ello el discurso reviste un nivel de complejidad conceptual que se difumina por tres razones importantes: la crisis epistemológica, el entrecruzamiento con la Teoría del Conocimiento y la creciente naturalización. Las reflexiones epistémicas no son de resorte exclusivo de los filósofos, sino que han venido siendo objeto creciente de biólogos, pedagogos, físicos, psicólogos, sociólogos entre otros, dentro del contexto (época) del discurso del corpus disciplinar. En consecuencia, toda reflexión epistemológica es hija de su época. Un cambio de época es, ante todo, una transformación en la manera en que los hombres ven el mundo y se sitúan en él (Martínez, 2004)

Como la reflexión epistemológica y la ciencia no se han anclado en criterios de verdad sino de falibilidad y sospecha y son el producto de la evolución mental racional, emocional y social de la humanidad, se hace necesario construir un corpus teórico epocal que contribuya al aumento del acervo cultural del hombre en y para el contexto. Los discursos científicos,

epistemológicos, pedagógicos y jurídicos son una actividad humana sometida, como muchas otras manifestaciones culturales, a cambios históricos.

Las creencias colectivas, los imaginarios sociales y las concepciones en una época son disimiles, todas se levantan sobre el supuesto ontológico acerca de lo que se considera razonable admitir como existente en el mundo, de supuestos epistémicos, acerca de lo que debe valer como razón para justificar cualquier proposición, de adhesiones valorativas sobre lo que debe considerarse como altamente valioso. En cada época convergen posturas religiosas, filosóficas, políticas o artísticas que se contraponen, ese hecho no sería posible sin el supuesto de un consenso sobre lo que puede aceptarse como válido. De lo contrario, toda argumentación sería imposible.

Apoyados en esos piélagos de certezas se pretende establecer una fundamentación epistemológica como reflexión no fundante, ni unívoca, unificada y universal que permita estructurar un enfoque curricular para el desarrollo de habilidades comunicativas en lecto–escritura. Se trata de una reflexión crítica que aporte criterios normativos para debatir y discernir sobre las formas de racionalidad que mejor median los avances de los conocimientos en materia de lectura y escritura. Se trata de romper la razón hegemónica y abrir la puerta al debate racional a diferentes discursos sobre la normatividad, sin la exigencia de un sentido unívoco para la reflexión epistemológica (Moreno, 2008).

La reflexión acerca de la importancia de la epistemología y los cuestionamientos que desde allí se formulan acerca de cómo entender la realidad que se investiga, si las ciencias

naturales y sociales son diferentes, si es posible o no formular principios o leyes para las disciplinas sociales, acerca de cuáles son los compromisos sociales del investigador o si los métodos de los que se valen los científicos están ligados y de qué forma a los paradigmas epistemológicos. Pero la pregunta que surge necesariamente es ¿Qué es una fundamentación epistemológica y por qué las disciplinas necesitan este tipo de apoyo teórico?

Los estudios epistemológicos indican por un lado que la epistemología no se dedica al estudio de la naturaleza del conocimiento en general o el fundamento del conocimiento en general. Por el contrario, establece como campo de estudio la estructuración y fundamentación de los conocimientos científicos. En otras palabras, centra su atención en encontrar la naturaleza del corpus de conocimiento de una ciencia en particular (disciplina) o de la forma en que se construyen conocimientos al interior de las ciencias, su validez y legitimidad.

El término fundamento epistemológico indica la base sobre la cual se constituye el conjunto de saberes propios de una disciplina en particular. Pero por el contrario hablar de una reflexión epistemológica dentro del ámbito de una teoría del conocimiento contemporánea es difícil puesto que actualmente han proliferado las reflexiones sobre el conocimiento, pero de manera descentralizada, autónoma y naturalizada en las distintas disciplinas; tanto que es más apropiado referirse en plural a teorías del conocimiento disciplinares (Moreno, 2008).

La pregunta epistemológica ha permanecido en la historia y ha sido abordada desde ópticas distintas, tanto que en el siglo XX el dilema se centró en deslindar o establecer las diferencias entre conocimiento científico y cualquier otra forma de conocimiento no científico

(Pooper, 1984). Se abordó desde el concepto de “demarcación”, que consiste en “encontrar criterios que nos permitan distinguir entre conocimientos científicos y otros conocimientos como los sistemas metafísicos” (p. 34). Este filósofo no rechazó del todo el valor de la metafísica para las ciencias empíricas, pues, como él lo expresa “si se mira el asunto desde un ángulo psicológico, me siento inclinado a pensar que la investigación científica es imposible sin fe en algunas ideas de una índole puramente especulativa”, especulación que equivale a la “metafísica” (Pooper, 1982, p. 38).

Yendo hacia esta iniciativa, se toma el término “fundamentar” en el sentido de dar conocimientos válidos en forma seria, pedagógicamente adecuada, para reducir el riesgo de caer en falsedad o equivocación, con el fin de explicar el porqué de las cosas y darles veracidad y credibilidad. Fundamentar es enseñar hechos, principios y leyes que estén comprobados. La fundamentación científica es la base de la planeación, ayuda a diagnosticar y resolver problemas con validez y seguridad. Puede tener diferentes ópticas complementarias: economía, psicología, lenguaje y filosofía entre otras, que le dan las ventajas de universalidad, transdisciplinariedad y más. En materia educativa la fundamentación epistemológica se hace presente desde antes de impartir una clase, esto si se toma en cuenta que el planeamiento curricular tiene sus orígenes en un desarrollo científico orientado a una intencionalidad (Verdugo, 1996).

Dar fundamento es apoyarse en la investigación científica que otorga parámetros de mensurabilidad, repetibilidad y refutabilidad propias de todas las disciplinas científicas. Esto ayuda a profesionalizar las actividades y auxilia a la solución de problemas, pues permite

explicar los fenómenos a través de métodos inductivos y deductivos que se retroalimentan haciendo uso del pensamiento crítico. Dejar sin fundamento epistemológico un saber o ciencia educativa es dejar al azar los resultados del proceso enseñanza-aprendizaje convirtiéndose así en una apuesta perdida, pues debe comprenderse que en ella se juega el futuro de los niños y jóvenes, el futuro de la escuela en tanto institución social y el futuro de la sociedad (Baracaldo, 2007).

2.3.4 Enfoques de la enseñanza de la lectura y escritura.

El éxito de los estudiantes como lectores o escritores depende de lo que haga el que aprende; de las condiciones que brindan los docentes y de lo que aporta la institución para que los estudiantes ponga a andar sus procesos cognoscitivos (Carlino, 2005). Desde esta mirada se hace necesario establecer una fundamentación teórica que bordee las fronteras del conocimiento en el desarrollo de estas dos habilidades comunicativas.

De manera conjunta del aprendizaje de la lectura y la escritura se inician en contextos no formales, es decir en el seno de la familia, los vecinos y las personas mayores que hacen parte del círculo contextual. Por ello la lectura de cuentos y de acciones que estimulen estas habilidades facilitan el aprendizaje formal de los niños, así lo planean Ninio y Bruner en 1978 citado por (Jimenez & O'hanahan, 2010). Estos estudios han puesto de manifiesto lo planteado por Vygotsky (1981) acerca de la importancia de la interacción de los niños con todas las personas del entorno, como modificadores del aprendizaje y no únicamente los docentes en las aulas (Solé & Et al, 1999; Preiss & Et al, 2014). Estos planteamientos se comparten hoy con

los aportes de la psicología social, (Sánchez, 1986) señaló que la interacción social se constituye en una fuente del diálogo interno entre el yo y el mí que forma los pensamientos.

A manera de estructura organizativa, en primer lugar, se hace referencia a la fundamentación teórica actual de la enseñanza de la lectura y posteriormente al desarrollo de la escritura desde los autores que ocupan los lugares más preeminentes en este tema.

Lectura: Para profundizar en este aspecto se parte de la respuesta a la pregunta ¿qué es leer? Tantas respuestas como expertos en el tema, pero esta vez apoyados en Isabel Solé (2002) quien sostiene que leer es un proceso de interacción que tiene lugar entre el lector y el texto, destacando, que el primero de ellos intenta, a través del texto, alcanzar unos objetivos de comprensión los cuales direccionan lo que lee. Es por ello que, sin entrar en el relativismo, cada lector lleva a cabo una interpretación diferente de lo que lee, lo cual, no significa que el texto carezca de sentido, si no el lector se apropia de un significado seguramente diferente a lo que quiso decir el autor, puesto que quien lee lleva a cabo su propia interpretación o construcción del texto, de acuerdo con los objetivos, intereses, y conocimientos previos, entre otros. De esta manera, Solé (2003) defiende que leer es el proceso que lleva a cabo la comprensión del lenguaje escrito, señalando que de la lectura es posible tener diversas perspectivas según los agentes que entren en juego como: el tipo de lectura (intensiva o extensiva), la pluralidad de los objetivos o los tipos de texto empleados.

Para comprender un texto el lector debe activar los conocimientos lingüísticos y extralingüísticos que tiene almacenados en la memoria e integrarlos con los que el texto

expresa de manera explícita e implícita. De ahí que pueda afirmarse que la lectura abarca un complejo conjunto de dinámicas mentales que incluyen información de dos clases:

- Lingüística (sobre el significado, la sintaxis, el vocabulario, la forma del texto, las letras, etc.);
- Extralingüística (sobre la situación comunicativa, el objeto al que el texto se refiere, al modo de tratar la información, etc.).

Por otro lado, expertos (Ferreiro & Teberosky, 1979), (Cazden & Foran, 1984), (Smith, 1994) coinciden que la lectura es dinámica y tienen como objetivo la obtención de significados a través de la comprensión de lo que se lee.

De acuerdo con Dubois (1987), quien considera que los estudios acerca de la lectura que se han publicado en los últimos 50 años, están orientados desde tres concepciones teóricas: la primera, que predominó hasta los años sesenta aproximadamente, concibe la lectura como transferencia de información. La segunda, considera que la lectura es el producto de la interacción entre el pensamiento y el lenguaje. Mientras que la tercera, concibe la lectura como un proceso de transacción entre el lector y el texto (Buron, 1993).

Por otro lado, (Clark, 1993), en concordancia con lo presentado por Dubois (1987), hace una revisión a los cambios que se han dado en la concepción de lectura y por ende en la enseñanza y aprendizaje de ésta. Comenta que antes de 1970 el énfasis estaba en programas de

lectura por etapas; desde 1970 las publicaciones sobre la lectura han examinado que se han adoptado un enfoque que se centra más en los procesos que en los productos y consideran la lectura más relacionada con los distintos fines para los que puede utilizarse. De acuerdo a Clark (1983), las publicaciones en lectura en la década del 70 y principios del 80, han cambiado hacia un énfasis en la necesidad de considerar la lectura en un contexto lingüístico, criticándose la concepción que supone que la lectura implica el aprendizaje de un conjunto de destrezas.

La lectura como transferencia de información: Esta teoría supone que el conocimiento de las palabras es el primer nivel de la lectura, seguido de la comprensión y finalmente la evaluación. La comprensión se considera compuesta de diversos subniveles: habilidad para comprender explícitamente (literal) el texto, la inferencia (deducciones) de carácter implícito y la lectura crítica para evaluar la calidad de texto, las ideas y el propósito del autor. Desde esta concepción se produce la comprensión cuando el sujeto es capaz de extraer el significado que el mismo texto le ofrece.

Investigadores como Rockwell (1982), Collins y Smith (1980) y Solé (1987), señalan que los conceptos de los docentes acerca del aprendizaje de la lectura no incluyen aspectos relacionados con la comprensión lectora. Esto pone de manifiesto que los docentes comparten mayoritariamente la visión de que la comprensión (entenderlo) de lo que se lee es directamente proporcional a la correcta oralización (leer bien, de manera fluida), si puede decodificar el texto, entonces lo entenderá. Por eso los libros de texto presentan una serie de recomendaciones y ejercicios cuyo objetivo es extraer el significado del texto.

La lectura como proceso interactivo: a finales de 1970 gracias a los avances de la psicolingüística y la psicología cognitiva surge la teoría interactiva dentro de la cual se destacan el modelo psicolingüístico y la teoría del esquema. Esta teoría postula que los lectores utilizan los conocimientos previos para interactuar con el texto y construir significado.

Goodman (2003), es el líder del modelo psicolingüístico y considera en la lectura los siguientes aspectos:

- Es un proceso del lenguaje.
- Los lectores son usuarios del lenguaje.
- Los conceptos y métodos lingüísticos pueden explicar la lectura.
- Nada de lo que hacen los lectores es accidental; todo es el resultado de su interacción con el texto.

Uno de los primeros en apoyar estos planteamientos fue Frank Smith (1980), quien afirma que "en la lectura interactúa la información no visual que posee el lector con la información visual que provee el texto" (Citado en Dubois, p. 11). Es precisamente en ese proceso de interacción en el que el lector construye el sentido del texto. De manera similar, afirman que la comprensión lectora ha dejado de ser "un simple desciframiento del sentido de una página impresa, significa que leer es el diálogo mental entre el escrito y el lector es un efecto de la gran influencia que ha tenido la teoría de los esquemas" en la comprensión lectora (Heimlich & Pittelman, 1991, p.10). Es un proceso activo en el cual los estudiantes integran los conocimientos previos con la información del texto para construir nuevos conocimientos.

Esta tendencia sostiene que el sentido del texto no está en las palabras u oraciones, sino en la mente del autor y en la del lector cuando lee en forma significativa. Este planteamiento es apoyado por (Tierney & Pearson, 1983) quienes señalan que son los lectores quienes componen el significado; es decir que no hay significado en el texto hasta que el lector decide que lo haya.

A la pregunta: ¿qué es un esquema? La respuesta está en los planteamientos de (Rumelhart, 1980), quien explica que un esquema es una estructura de datos que representa los conceptos genéricos que se archivan en la memoria y son muy diversos, que representan el conocimiento; eventos, secuencia de eventos, acciones entre otros.

La teoría de los esquemas explica cómo la información contenida en el texto se integra a los conocimientos previos del lector e influyen en su proceso de comprensión. La lectura como el proceso mediante el cual el lector trata de encontrar la configuración de esquemas apropiados para explicar el texto en cuestión. Los psicólogos constructivistas retomaron el concepto del esquema utilizado por Bartlett en 1932 (Campanario, 2004) para referirse a las estructuras cognoscitivas que se crean a partir de la experiencia previa. Un esquema, según la definen los teóricos, es la red o categorías en la que se almacena en el cerebro lo que se aprende.

Los lectores comprenden un texto sólo cuando son capaces de encontrar en su archivo mental (en su memoria) la configuración de esquemas que le permiten explicar el texto en

forma adecuada. Cuando una persona lee sobre un museo o ve imágenes, fotos o lo visita, va agregando cada una de estas experiencias a su esquema de lo que es un museo. Algo que no puede hacer quien no tiene dichas experiencias. Cuando no se ha tenido experiencia alguna sobre un tema determinado, no se dispone de esquemas para activar un conocimiento determinado y la comprensión será muy difícil, si no imposible. Los esquemas están en constante desarrollo y transformación; es decir que cuando se recibe información nueva, estos se reestructuran y se ajustan. Cada nueva información amplía y perfecciona el esquema existente (Heimlich & Pittelman, 1991).

La lectura como proceso transaccional: Esta teoría viene del campo de la literatura y fue desarrollada por Louise Rosenblatt en 1978 en su libro "*The reader, the text, the poem*" (*El lector, el texto, el poema*). Rosenblatt adoptó el término transacción para indicar la relación doble, recíproca que se da entre el cognoscente y lo conocido. Para la autora la lectura es, necesariamente, un hecho único e individual que se percibe sólo en la mente y en las emociones de un lector en particular (Rosenblatt, 1985). Su interés era hacer hincapié en el proceso recíproco que ocurre entre el lector y el texto (Dubios, 1987). Al respecto Rosenblatt dice:

mi punto de vista del proceso de lectura como transaccional afirma que la obra literaria ocurre en la relación recíproca entre el lector y el texto. Llamo a esta relación una transacción a fin de enfatizar el circuito dinámico, fluido, el proceso recíproco en el tiempo, la interfusión del lector y el texto en una síntesis única que constituye el

significado ya se trate de un informe científico o de un poema (Rosenblatt, 1985, p. 67).

Los términos transacción y transaccional son acordes con una postura filosófica que tiene cada vez más aceptación en el siglo XX. Para Rosenblatt, la lectura es un momento especial en el tiempo que reúne un lector particular con un texto particular y en unas circunstancias también muy particulares que dan paso a la creación de lo que ella ha denominado un poema. Este "poema" (texto) es diferente del texto escrito en el papel como del texto almacenado en la memoria. De acuerdo con lo expuesto en su teoría, el significado de este nuevo texto es mayor que la suma de las partes en el cerebro del lector o en la página.

La diferencia que existe, según (Cairney, 1992) entre la teoría transaccional y la interactiva es que, para la primera, el significado que se crea cuando el lector y el autor se encuentran en los textos es mayor que el texto escrito o que los conocimientos previos del lector. El considera que el significado que se crea es relativo, pues dependerá de las transacciones que se produzcan entre los lectores y los textos en un contexto específico. Los lectores que comparten una cultura común y leen un texto en un ambiente similar, crearán textos semejantes en la mente. No obstante, el significado que cada uno cree no coincidirá exactamente con los demás. De hecho, los individuos que leen un texto conocido nunca lo comprenderán de la misma forma.

La finalidad fundamental de la enseñanza de la lengua materna consiste en proporcionar a los estudiantes los recursos de expresión, comprensión y reflexión sobre los

usos lingüísticos y comunicativos que le permitan una utilización adecuada de los diversos códigos lingüísticos y no lingüísticos disponibles en situaciones y contextos variados, con diferentes grados de formalización o planificación en la producción oral y escrita. Si se comparte que ésta es la finalidad básica de la enseñanza lingüística, la atención didáctica a las capacidades de uso de la lengua supone tomar como referencia principal el concepto de competencia comunicativa, la cual es concebida como “la capacidad de usar el lenguaje apropiadamente en las diversas situaciones sociales que se presentan cotidianamente” (Cassany, Luna, & Sanz, 2002, p. 196).

Por otro lado, (Solé, 2003) plantea el acto de leer como un trabajo colectivo, cooperativo, activo y contextualizado donde cada uno de los participantes tiene y juega su propio papel. Por lo tanto, no puede obviarse la actuación del maestro y la de los estudiantes, y mucho menos olvidar el rol que el maestro desempeña (guía, propone, planifica, supervisa la participación de los aprendices).

Todo lo anterior implica, superar las prácticas de lectura, pues las mayorías han aprendido o están aprendiendo a leer, atrapados entre un ejercicio escolar –vinculado instrumentalmente a las tareas y desvinculado de la expresividad personal y las culturas cotidianas– y una lectura/consumo ligada al mero entretenimiento uniformador y frivolidante. Y, en segundo lugar, el aprendizaje de la lectura se halla ligado al ejercicio ciudadano de la escritura, que es todo lo contrario del ejercicio escolar de la lectura y escritura.

Es importante abordar la relación entre la lectura y las estrategias que conducen a la comprensión. Entonces ¿Por qué hay que enseñar estrategias? Respecto al tema hay que precisar que en torno a la lectura se han suscitado polémicas encendidas y debates apasionados. Sin embargo, no todo es discrepancia. Existen puntos de acuerdo que sitúan las principales publicaciones en una perspectiva cognitivista/constructivista de la lectura en aceptar que, cuando se posee una habilidad razonable para la decodificación, la comprensión de lo que se lee es producto de tres condiciones (Palincsar & Brown, 1984):

- Claridad y coherencia del contenido de los textos, de que su estructura resulte familiar o conocida, y de que su léxico, sintaxis y cohesión interna posean un nivel aceptable (Anderson y Armbruster, 1984). Se trata de la condición de “significatividad lógica” del contenido que hay que aprender (Ausubel, Novak, & Hanesian, 1978).
- Del grado en que el conocimiento previo del lector sea pertinente para el contenido del texto. En otras palabras, de la posibilidad de que el lector posea los conocimientos necesarios que le van a permitir la atribución de significado a los contenidos del texto. Al referirse a la noción de aprendizaje significativo, esta condición es la que Ausubel y colaboradores (1978) denominan “significatividad psicológica”. Es decir, para que el lector pueda comprender, es necesario que el texto en sí se deje comprender y que el lector posea conocimientos adecuados para elaborar una interpretación acerca de él. Recuerde que se habló ya de estas condiciones en el segundo capítulo, cuando se analizó las relaciones entre leer, comprender y aprender. Recuerde también que el “conocimiento previo adecuado” o pertinente del lector, no se alude a que “sepa” el

contenido del texto, sino a que entre éste y los conocimientos exista una distancia óptima que permita el proceso de atribución de significados que caracteriza la comprensión.

- De las estrategias que el lector utiliza para intensificar la comprensión y el recuerdo de lo que lee, así como para detectar y compensar los posibles errores o fallos de comprensión. La comprensión depende aún de otro factor, descrito por Palincsar y Brown (1984) (citado por Soriano, et al, 2011). Estas estrategias son las responsables de que pueda construirse una interpretación para el texto y de que el lector sea consciente de qué entiende y qué no entiende, para proceder a solucionar el problema con que se encuentra. Mientras leemos y vamos comprendiendo, no ocurre nada; el procesamiento de información escrita que requiere el acto de lectura se produce de una manera automática. (Solé, 1998).

Escritura: Dado que la producción de textos y los modelos que se ocupan del tema presuponen que los sujetos deben desarrollar esta habilidad, es necesario decir que la escritura no se adquiere por simple experiencia de la vida, sino que su desarrollo exige un trabajo pedagógico formal y sistemático, y que como un espiral, se va “construyendo a lo largo de la vida y comprende diversos aspectos de la acción humana” (Gómez, 2003, p. 23). Bandura citado por (De Lucia & Ortega, 2003) señala que en la producción textual intervienen las competencias: la lingüística, la hermenéutico-analítica (comprensiva) y la táctico-retórica (productiva). En esta última se combinan las tres anteriores y ésta comprende la competencia textual y la estratégico-pragmática.

Los continuos cambios en la visión del tipo de competencia lingüística que necesita el aprendiz, como la teoría que sustenta la naturaleza de la lengua y su aprendizaje son una muestra tangible de la variedad de enfoques y métodos de enseñanza, así como de concepciones en el tema de la escritura. De lo anterior se puede deducir que existe una constante preocupación por mejorar estas habilidades, para mantener comunicación en una sociedad multibilingüe (Richards & Rodgers, 1998).

Para dar mayor solidez a los planteamientos, es preciso establecer unos puntos de acuerdo en los conceptos: enfoque, método, y técnica, pues han sido objeto de la controversia. El lingüista americano Edward Anthony (1963) propone las siguientes definiciones y jerarquizaciones que se tomaran como marco de referencia:

- En el nivel macro ubica al enfoque, definido como un conjunto de supuestos teóricos relacionado con la naturaleza de la enseñanza y el aprendizaje de la lengua.
- En el nivel mezo, coloca al método y lo define como el plan general para la presentación ordenada del material lingüístico, en la que ninguna parte se contradice con otras y todas están estrechamente relacionadas con el enfoque seleccionado, el método corresponde a un nivel procedimental.
- En el nivel micro sitúa a la técnica, que es definida como la acción, la aplicación, lo que en realidad ocurre en el aula y se usa para conseguir un objetivo citado por (Richards & Rodgers, 1998). En conclusión, un enfoque puede llevar a la aplicación de

muchos métodos y las técnicas deben estar en armonía con el método al que corresponden; por tal motivo, también deben guardar correspondencia con el enfoque.

Así las cosas y con la mirada puesta en los supuestos teóricos que soportan el aprendizaje y la enseñanza de la escritura, debe decirse que la escritura no es un proceso tan simples de desarrollar, puesto que integra diversos saberes, habilidades y conocimientos, simples algunos, incluso mecánicos, como el manejo de los espacios en la página, la segmentación de las palabras, complejos otros como generar ideas, ordenarlas, relacionarlas, planificar la estructura, establecer el lenguaje, manejo del vocabulario, sintaxis, puntuación, entre otros (Cassany, 1997).

La escritura y su desarrollo, son procesos complejos y dependen de varios factores del contexto familiar y social, tanto que los estudios realizados en Francia en zonas vulnerables (Chauveau, 2000), expresan que el fracaso en la adquisición de la lectura y escritura se explica en mayor medida por determinadas prácticas pedagógicas que por las condiciones sociales o culturales familiares de los estudiantes. Pareciera ser que, el fracaso escolar no es una fatalidad (C.R.E.S.A.S, 1986) y que existe un componente importante del éxito escolar que reside en las prácticas pedagógicas de los profesores y profesoras.

Fulan (2002) señala que, en las tres últimas décadas, el concepto escritura ha sufrido una inflexión significativa; sin embargo, aunque esta evolución conceptual se ha integrado a los planes de estudio y al marco curricular, existe resistencia por parte de los docentes en traducirlos en acciones cotidianas de clase. Dichas prácticas se basan probablemente, en la

forma en que ellos mismos aprendieron a leer y a escribir, en el marco de una perspectiva que enfatiza el aprendizaje del código, olvidando la naturaleza propia del lenguaje, es decir la construcción y producción de significados en situaciones reales de comunicación (Medina, 2006).

Igualmente, como afirma (Cook Gumperz, 1988) no se puede negar que la educación de la escritura, en el nivel inicial, cumple un rol crucial para el futuro escolar de los niños; la calidad de la alfabetización en este período tiende a determinar el éxito o el fracaso de la vida escolar. De hecho, la producción textual es directamente proporcional al método que se haya usado para aprender en la infancia.

La enseñanza y el aprendizaje de la escritura no es algo tan simple, pero hay varias formas de hacerlo. Al respecto, Cassany (1990) distingue cuatro enfoques básicos considerando varios aspectos: objetivos de aprendizaje, tipos de ejercicios, programación, entre otros. Cada planteamiento hace hincapié en un aspecto determinado de la habilidad. El primero se basa en el estudio analítico de la estructura general de la lengua; el segundo propone un trabajo más holístico de la comunicación; el tercero pone énfasis en el desarrollo del proceso de composición de textos y finalmente se concentra en el contenido de los textos para aprovechar el potencial creativo y de aprendizaje de la expresión escrita (Shih, 1986).

Enfoque basado en la gramática: Este enfoque se cimienta en el principio que dice que para conocer el todo se debe iniciar por las partes, es decir que para aprender a escribir se tiene que dominar la gramática de la lengua (las reglas que la construyen, la esencia, la

estructura, la organización formal subyacente, etc.). Desde esta mirada, la base de la enseñanza está en el conjunto de conocimientos gramaticales sobre la lengua: sintaxis, léxico, morfología, ortografía, entre otros (Serafini, 1997).

La forma de aprender una lengua se remonta a la tradición de investigación en gramática, que arranca de los griegos, los gramáticos latinos, la escolástica; los gramáticos de Port Royal, la lingüística comparada, el estructuralismo, el generativismo y la lingüística del texto (Van Dijk, 2004).

En general, la enseñanza de la escritura se presenta de una forma homogénea y prescriptiva. Homogénea porque no se tiene en cuenta la realidad dialectal ni tampoco el valor sociolingüístico de cada palabra. Se ofrece un solo modelo lingüístico al estudiante, que suele corresponder al estándar neutro y formal de la lengua. Los docentes que enseñan desde esta mirada, rara vez ofrecen ejemplos de variedades dialectales distintas y, si se hace, reciben un tratamiento muy erudito y técnico. El enfoque gramatical es el más difundido en la escuela y relaciona la escritura con la gramática e insiste especialmente en la ortografía y la sintaxis. Esta perspectiva está estrechamente relacionada con los estudios normativos y estructuralistas de la gramática y tiene una larga tradición pedagógica que la gran mayoría de maestros y estudiantes han heredado (Ochoa, 2008).

A través de este enfoque, predominan los dictados, trabajos de redacción, transformación de frases para llenar espacios en blanco, etc. Temas como escribir una redacción explicando las ventajas y los inconvenientes de ir a la escuela en el pueblo donde se

vive o en una ciudad más grande, narrando las vacaciones o la relación que se mantiene con la mascota, se transformaron en lugares comunes de la enseñanza (Camps, 2012).

Los textos que siguen este enfoque ofrecen una buena muestra de los autores más importantes de la lengua objeto de aprendizaje. De esta forma, se relaciona el aprendizaje de la lengua con el estudio de la literatura; se trata de una unión también muy tradicional que después, en enfoques más modernos, se ha abandonado. El currículum o la programación del grado fijan la atención en los contenidos gramaticales. En este enfoque, los estudiantes aprenden básicamente reglas ortográficas, morfología (conjugación de verbos, género y número en los nombres), sintaxis (subordinadas, concordancia, sintagmas) y léxico (morfolexicología, enriquecimiento del léxico, semántica, homonimia). Cada unidad didáctica o lección trata uno de estos puntos, de manera que al acabar el curso se haya tratado globalmente toda la gramática.

Actualmente en las aulas pocos cambios se han dado en los planteamientos de enseñanza de la gramática: o se ignora o se aborda desde una perspectiva centrada mayoritariamente en la descripción de categorías gramaticales y en el análisis sintáctico, con planteamientos vinculados a la enseñanza tradicional de memorización de definiciones y ejercicios de identificación y análisis (Rodríguez, 2012).

La forma de estructurar estos contenidos también puede variar. Las propuestas tradicionales suelen ser más analíticas y se asemejan a la forma que presenta los contenidos un libro de gramática: separan los diversos niveles de análisis de la lengua y proceden

ordenadamente, tratando primero la ortografía, después la morfología, la sintaxis y el léxico (López, 1996).

Otros ejercicios típicos de este enfoque son el dictado en su forma tradicional (el profesor dicta y los estudiantes apuntan), la redacción de temas variados, ejercicios de respuesta única (rellenar vacíos, poner acentos, conjugar verbos), transformación de frases (relativos, voz activa y pasiva).

Finalmente, la corrección es otro aspecto más que caracteriza cada enfoque. En este caso, el profesor corrige básicamente los errores gramaticales que han cometido los estudiantes. Le interesa que los textos que escriban éstos sean correctos según la norma establecida. En cambio, no tiene en cuenta otros parámetros como la originalidad, la claridad de las ideas, la estructura, el éxito comunicativo, el grado de desarrollo del texto, la pertinencia textual, la variedad léxica entre otros (Rodríguez, 2012).

Enfoque basado en las funciones: Este enfoque nace en el contexto de la metodología comunicativa y sigue la tradición de los métodos nocional-funcional, desarrollados en Europa hacia 1960 en donde lo más importante es aprender un idioma para usarlo, comunicarse e interactuar.

Los cimientos teóricos están en la filosofía del lenguaje planteada por Wittgenstein, Austin, Searle, Russel, Gadamer, Bajtin, entre otros. Igualmente está influenciada por la

sociolingüística (lingüística de texto) y en la didáctica por los movimientos de renovación pedagógica y de enseñanza activa (Irizar, 1996).

A nivel de aula, la lengua no son conocimientos que se deben memorizar, sino una herramienta comunicativa útil para conseguir cosas, este hecho permite una metodología muy práctica en un doble sentido: por una parte, el contenido de la clase son los usos de la lengua (como herramienta comunicativa), tal como se producen en la calle (y no la gramática abstracta que les subyace); por otra, el estudiante está constantemente activo en el aula: escucha, lee, habla con los compañeros, practica. Los docentes facilitan los espacios para la interacción (Ovejero, 1990), que les permita escuchar, comprender, hablar, para que de manera natural aprendan el léxico y la gramática que aparecen en ellas.

Cuando el docente orienta ejercicios de escritura incorpora allí elementos conceptuales de la lingüística de texto como: coherencia, cohesión, adecuación, pertinencia y se hace énfasis en las tipologías de textos. El concepto de tipo de texto es mucho más operativo en la lengua escrita que el de función; por ejemplo, la lengua dispone de muchas palabras para referirse a tipos de texto escrito (carta, nota, aviso, instancia, examen, diligencia, artículo), que no tienen correspondencia en la lengua oral (Cascante, 1995).

Lo más importante del enfoque es el énfasis en la comunicación, en contra del enfoque gramatical, de ahí que es posible identificar características como:

- Visión descriptiva de la lengua: se enseña la lengua tal como la usan los hablantes, con variaciones, imperfecciones e incorrecciones y no bajo el deber ser. De esta forma se tiene en cuenta el contexto lingüístico en que se utiliza: una determinada forma gramatical no es correcta o incorrecta *per se*, según los libros de gramática, sino que es adecuada o inadecuada para una determinada situación comunicativa (un destinatario, un propósito, un contexto).

- La lengua tiene modalidades dialectales y niveles de formalidad: no es monolítica y homogénea, significa que el ejercicio del idioma debe permitir el uso de varios dialectos de la misma lengua, para utilizar palabras muy formales y otras más coloquiales, especialmente en la expresión escrita debido al grado de especialización del lenguaje.

- Materiales ¿reales o realistas? Los textos que se utilizan para la clase deben ser reales o, como mínimo, verosímiles. De esta forma se garantiza que lo que se enseña en clase es lo que realmente se utiliza en los contextos comunicativos.

Cuando los docentes hacen corrección de lo que los estudiantes escriben se rigen por parámetros estrictamente comunicativos. Se corrige básicamente los errores que dificultan la comprensión y que podrían enturbiar el significado del texto. Todo lo anterior en el marco de la tipología del texto (Serafini, 1997).

Finalmente, se procura buscar temas que sean interesantes y, además, prepara ejercicios previos a la redacción, de forma que el joven sepa qué escribir y hayan consultado

textos introductorios sobre el tema o se haya discutido el asunto. Al proponer un motivo, un propósito y un receptor verosímiles para el mismo texto, el ejercicio se convierte en una situación de comunicación posible. El aprendiz tiene que buscar el registro adecuado, podrá estructurar el texto según las convenciones establecidas y decidir qué es lo más importante que puede escribir y cómo decirlo.

Enfoque basado en el proceso: La escritura como proceso ha sido explicada por los modelos cognitivos contemporáneos de: Flower y Hayes, 1980; Collins y Gentner, 1980; Smith, 1982; Perera, 1984; Scardamalia y Bereiter, 1992, estos modelos describen las operaciones mentales que ocurren cuando se escribe. En este sentido, estudian en detalle tres grandes temas:

- Los sub-procesos de la escritura: planeación, redacción, y revisión.
- Diferencias entre escritores expertos y novatos.
- Estrategias de enseñanza y aprendizaje de la escritura (Caldera, 2003).

Las investigaciones sobre las operaciones utilizadas por quienes dominan el escribir en países hispanohablantes (Teberosky, 1995; Jolibert, 1997; Cassany, Luna, & Sanz, 2002) señalan que la tarea de redactar un texto coherente y adecuado a una intencionalidad, no se realiza directamente sino en varias y recurrentes etapas que hacen parte de un conjunto de procedimientos específicos: a) Planificación; identificar el propósito del texto, el posible lector y el contenido; b) Redacción, es decir decidir por el tipo de texto, léxico, morfosintaxis

normativa, cohesión, ortografía, signos de puntuación; y c) Revisión, se trata de volver sobre lo escrito, releendo y evaluando (Bustamante & Jurado, 1996).

Por otro lado, vale la pena decir que los resultados de las investigaciones señalan que los escritores competentes (Fassler & Et al, 1982), utilizan una serie de estrategias o habilidades cognitivas desconocidas por el resto de los jóvenes que no han perfeccionado la habilidad. Este hallazgo significó el reconocimiento que para escribir satisfactoriamente no es suficiente tener buenos conocimientos de gramática o dominar el uso de la lengua, sino que también es necesario dominar el proceso de composición: saber generar ideas, hacer esquemas, revisar un borrador, corregir, reformular el texto, reescribir (Caldera, 2003). Desde el enfoque se debe explicar a los estudiantes que lo que leen, ha tenido antes un borrador, que el autor ha trabajado duro para conseguirlo: que ha hecho listas de ideas, elaborado esquemas, un primer borrador, que ha corregido y que, al final, lo ha pasado a limpio.

Según este enfoque lo más importante que debe aprender es este conjunto de actitudes hacia el escrito y las habilidades correspondientes para saber trabajar con las ideas y las palabras. Se trata de enseñar a pensar, formar escritores expertos (Bereiter & Scardamalia, 1992), a hacer esquemas, a ordenar las ideas, a pulir la estructura de la frase, a revisar el escrito; puesto que lo más importante es que al final el joven sea capaz de hacer eso, y no tanto que los textos que escriba no contengan incorrecciones. Se trata de enseñar a esculpir y no enseñar esculturas.

En el aula de clase el docente acompaña a los estudiantes con la mirada puesta en la formación de un escritor competente. En definitiva, se trata de los procesos mentales que la psicología cognitiva ha aislado y calificado de fundamentales: generación de ideas, formulación de objetivos, organización de las ideas, redacción, revisión, evaluación.

Por considerar que el aprendizaje desde este enfoque tiene elementos relacionados con la personalidad del escritor es que investigadores como (Jensen & Dittberio, 1984) han intentado relacionar factores de la personalidad (extroversión/ introversión, pensar/sentir) con estilos cognitivos o estrategias de composición y han hallado algunas conexiones. De esta manera individuos con tendencia a la extroversión se les facilita la escritura automática es decir pueden escribir de una forma impulsiva y espontánea, mientras que los introvertidos utilizan los esquemas, las listas y el orden en el trabajo.

Las intervenciones pedagógicas orientadas desde esta perspectiva permiten la escritura de cartas, trabajos escolares, ensayos, diarios íntimos, artículos para el periódico. Se escogen los temas y los estudiantes permanecen todo el tiempo escribiendo sobre él y el docente orienta y asesora el trabajo, guiando cómo puede trabajar, qué técnicas puede utilizar, lee los borradores y muestra los errores, hace correcciones (Castelló, Iniesta, Miras, & Solé, 2007). En definitiva, no se corrige el producto sino el proceso de redacción. No interesa tanto erradicar las faltas de gramática del escrito como que el estudiante mejore la composición: que supere los bloqueos, que gane en agilidad y que rentabilice su tiempo. De esta manera, la corrección, el marco lingüístico afecta campos psicológicos como la forma de pensar o el

estilo cognitivo, las técnicas o las destrezas de estudio, la creatividad (Cassany, 1999) entre otros elementos.

En esta mirada se destacan los textos de Cassany (1987 y 1989) y el libro de Serafini (1985) y libros claves que desarrollan este enfoque son Flower (1985) y Murray (1987).

Enfoque basado en el contenido. La idea fundamental de este enfoque radica en que se debe dar supremacía al contenido que a la forma (gramatical, textual o procesual). Desde allí se asume que la escritura está integrada a todo el currículo y que el uso de la misma es fundamental para transmitir información.

La escritura en el contexto académico y escolar está ligada al interés o la obligación de realizar una tarea, presentar un informe, alcanzar la meta, es decir que la escritura está relacionada de acuerdo con la disciplina que se aprende. A los estudiantes no les interesa escribir sobre temas generales como las vacaciones, los deportes o el ocio, sino desarrollar sus ideas sobre temas específicos relacionados con los conocimientos que aprenden (Cassany, Luna, & Sanz, 2002).

El interés por la expresión escrita está relacionado con el interés por otras habilidades y destrezas abstractas como la selección de la información relevante, el resumen, la esquematización y el procesamiento general de la información. Se trata de que los estudiantes escriban sobre temas de sociales; matemáticas o física, en la asignatura correspondiente, para que aprendan sobre estos temas, además de practicar y mejorar su expresión. De esta forma, la

enseñanza de la expresión escrita rompe los límites de la asignatura de lengua y pasa a cubrir todo el currículum.

Escribir es un instrumento de aprendizaje. En el proceso de composición de textos los escritores aprenden cosas sobre lo que escriben cuando escriben. La escritura puede utilizarse para aprender sobre cualquier asignatura del currículum, por ello los ejercicios, en tal sentido, no sólo sirven para evaluar los conocimientos de los estudiantes sobre un tema, sino que pueden utilizarse para aprender.

Por otro lado, (Shih, 1986) señalaba que las características principales de este enfoque, así como las bondades son:

- El énfasis está en lo que dice el texto, en el contenido, y no en la forma. Interesa si las ideas son claras, están ordenadas, son originales, se relacionan con argumentos sólidos y son creativos. La parte formal del texto (estructura, presentación, gramática, etc.) no se incluye en la estructura de plan de la asignatura.
- Se hace uso de la escritura para no para expresar experiencias personales sino para asuntos eminentemente académicos, tanto que las fuentes bibliográficas son los libros, conferencias, apuntes, artículos, entre otros.
- La expresión escrita se integra con las otras habilidades lingüísticas (escuchar, leer y hablar) en el contexto del trabajo académico. Se entiende que el desarrollo de una

habilidad no se realiza aisladamente del aprendizaje global de las destrezas lingüísticas. En consecuencia, en el aula no sólo se escribe, sino que hacen todo tipo de ejercicios verbales.

En los ejercicios de clase, se distinguen dos secuencias muy claras y separadas. Una primera fase de estudio y comprensión de un tema («*input*»), allí el estudiante busca información para adentrarse en el tema: lee artículos, escucha exposiciones sobre éste, comenta y discute el contenido con los compañeros y el profesor. En la otra etapa se recoge la información se esquematiza y prepara las ideas para escribir el texto. Una clase basada en este enfoque incluye los pasos siguientes:

- Investigación profunda de un tema (o, como dice Shih, incubación): lectura de textos, análisis de las tesis y los argumentos, búsqueda de nueva información, selección, etc.
- Procesamiento de la información: elaboración de esquemas, discusiones en grupo, contraste de opiniones, etc.
- Producción de escritos: preparación y redacción de textos académicos.

En general, el tipo de ejercicios que se realizan son muy globales. Parten de textos completos, no de frases o fragmentos; de documentos reales, sin manipulación, que no se han preparado especialmente para la enseñanza; y de material gráfico: esquemas, mapas, fotografías, etc. Los estudiantes se fijan siempre en el contenido: extraen las ideas principales, comparan dos textos, interpretan un esquema, etc. Y lo que tienen que producir son textos

académicos reales: reseñas, ensayos, artículos para una revista de la escuela, comentarios de texto, etc. Dos buenos textos sobre este enfoque son los ya citados de Shih (1986) y Griffin (1982).

Partiendo de la situación actual, los enfoques que pueden aportar más renovación a las clases de lengua son el enfoque funcional y el procesual, porque tienen una mirada global de los tipos de texto y su procedimiento que quizá sean los más desatendidos. (Cassany & Et al, 2007).

Como una manera de establecer la ruta teórica acerca del status teórico de la lectura y la escritura y para avanzar hacia la consolidación de una propuesta curricular que responda a los planteamientos actuales de la producción de conocimiento, en las líneas siguientes se hace un acercamiento a la relación entre currículo, didáctica y elementos de la lectura y la escritura.

2.4 LO CURRICULAR Y DIDÁCTICO DE LA LECTURA Y ESCRITURA.

Los objetivos del proyecto establecen la ruta que se debe transitar desde la teoría hasta el recorrido metodológico hacia la elaboración de una propuesta curricular y didáctica para mejorar los procesos de lectura y escritura en los estudiantes de educación media en el departamento de Casanare. Los apartados que siguen versan sobre los elementos curriculares y didácticos de la lectura y la escritura para dar respuesta a las actuales formas de gestión del conocimiento.

2.4.1 El currículo.

En primera instancia se precisa conceptualmente la carga semántica del término “estructura curricular” para luego presentar los elementos importantes relacionados con la pertinencia.

Gimeno Sacristán plantea que el diseño curricular es mucho más que la definición de un perfil de estudiante y la configuración de una malla secuencial y lógica de asignaturas y experiencias de aprendizaje organizadas para la formación (Sacristan, 1991). Desde allí puede sustentarse la necesidad de encontrar esos elementos concretos que hacen posible la correspondencia con el contexto y el entorno a fin de favorecer aprendizajes significativos para los aprendices.

Autores como (Huerta, Pérez, & Castellanos, 2000) definen el diseño de la estructura curricular como un ejercicio difícil de selección cultural desequilibrado, en el cual se mueve en los conceptos de "apreciar y excluir", incluyendo una proyección de educación permanente, sabedores de que no será la única oportunidad de aprendizaje que tenga la persona. De esta manera, diseñar un currículo es tomar decisiones y con ello se incluyen unos elementos y se dejan fuera otros. Para dejar brevemente un margen de claridad ante la diversidad de conceptos en la tabla 2 se presentan los elementos diferenciadores.

Tabla 2. Elementos diferenciadores de conceptos curriculares.

CURRÍCULO	PROPUESTA CURRICULAR	PLAN DE ESTUDIOS	ESTRUCTURA CURRICULAR
Contenido cultural: lo que las anteriores generaciones escogen para enseñar a las futuras generaciones.	Conjunto de referentes que orientan y organizan las experiencias de formación con el fin de alcanzar unos fines/propósitos educativos y/o resultados de aprendizaje.	Conjunto de espacios de formación que garantizan el logro de unos fines educativos/resultados de aprendizaje.	Ordenamiento, organización y relación de las experiencias de aprendizaje y/o espacios de formación.

Fuente: (Giraldo, Seminario: Reflexiones sobre asuntos curriculares., 2013a)

Por otro lado, (Tyler, 1973), expresaba que el planificador del currículo debe ser consecuente con sus creencias para extraer de ellas los efectos claves necesarios para el establecimiento escolar. Se trata pues que "cada planificador del currículo necesitará exponer una teoría del aprendizaje que le merezca alguna confianza, adoptándola después como base de verificación de sus objetivos educativos" (p. 47).

La estructura curricular de la lectura y escritura y el enfoque se adopta, consciente o inconscientemente, por parte de los docentes privilegia el desarrollo de unas competencias o habilidades en detrimento de otras, generando la discusión acerca de los objetivos que cumple la educación como factor de desarrollo social y humano. Tedesco (1995), expresaba que la finalidad de la educación no consiste en formar trabajadores, sino ciudadanos capaces de dominar la lengua materna, comprender los fundamentos de la ciencia y las nuevas tecnologías, desarrollar pensamiento crítico, analizar un problema, distinguir hechos y consecuencias, adaptarse a condiciones nuevas, comunicarse y comprender una lengua extranjera, trabajar en equipo, ser responsable, tener disciplina personal, tener iniciativa, curiosidad, creatividad, búsqueda de la excelencia, sentido de la competencia, del servicio a la comunidad y el civismo, entre otros.

Cuando se hace mención al termino estructura curricular debe entenderse que el termino *curriculum* es profundamente polisémico susceptible de ser reconstruido en distintos niveles y campos (Bolívar, 2008). Walker en 1982 lo expresaba este sentido, cuando decía que el currículo es muchas cosas para mucha gente. (Kemmis, 1988) para dar cuenta de la naturaleza de la teoría del currículo se basa en David Hamilton y María Gibbons (1980), quienes realizaron los primeros estudios para dar cuenta de los primitivos usos del término. Concluyeron que el origen del término se remonta a las primeras décadas del Siglo XVII, año 1633, Universidad de Glasgow. Allí el concepto se aborda desde una concepción técnica, incorporado al proceso de enseñanza-aprendizaje. Para ello tuvieron en cuenta dos connotaciones históricas: disciplina (para manifestar un orden estructural) y “ratio studiorum” (para manifestar un esquema de plan de estudios).

Para el contexto colombiano el concepto de currículo se ha generalizado a partir de lo que establece la Ley General de Educación en el artículo 76, como:

el conjunto de criterios, planes de estudio, programas, metodologías, y procesos que contribuyen a la formación integral y a la construcción de la identidad cultural nacional, regional y local, incluyendo también los recursos humanos, académicos y físicos para poner en práctica las políticas y llevar a cabo el proyecto educativo institucional (Colombia, 1994).

Por su parte Grundy (1987), citado por (López, 2001) señala que el currículo no es un concepto sino una construcción cultural, es decir que no se trata de un concepto abstracto que

tenga algún tipo de existencia fuera a la experiencia humana, sino “más bien es un modo de organizar una serie de prácticas educativas” (p. 58). En ese sentido para elaborar estructuras curriculares pertinentes se debe recorrer un proceso metodológico sistemático y científico, sin ese proceso se elaboran currículos sin validez científica y, por consiguiente, las instituciones educativas estarían navegando en la improvisación, característica central de los currículos tradicionales y ello es contrario al papel que debe tener la escuela pues “antes de ser un espacio para enseñar ha de ser un espacio para aprender...que la escuela sea creadora en vez de enseñadora” (Ramírez, 2008, p. 43).

En otro sentido (Magendzo, 1996) hace referencia a las competencias que los empleadores y el mundo actual demanda de las personas egresadas del sistema educativo, claro que sin apartarse del Informe de Delors (1996) quien sostiene que el sistema educativo debe estar en función del aprender a conocer, a hacer, a convivir y a ser, como pilares básicos de aprendizaje que los estudiantes deben desarrollar. Magendzo señala que las personas deben:

- Saber aprender: habilidades para descubrir y aprender por sí mismos.
- Saber leer, escribir y usar la tecnología del computador.
- Saber escuchar y comunicar ideas.
- Tener pensamiento creativo y capacidad para solucionar problemas.
- Tener alta autoestima, motivación y orientación al autodesarrollo.
- Ser capaz de interrelacionarse con los demás.
- Internalizar la necesidad de ser eficientes y de asumir roles de liderazgo.

La pertinencia curricular: En la búsqueda de hacer pertinente la educación al contexto, pensando en lo global y actuando en el local, se alcanza desde dos miradas: desde el abordaje de cambios superficiales donde todo se mueve para que todo siga igual o desde modificaciones profundas en función de la revisión de la misión-visión y la estructura curricular y contribuir al desarrollo del ser humano (Ruiz, 2004). Lo anterior para convertir la escuela en una ventana abierta para recoger del entorno sus diversas manifestaciones, inquietudes y problemática para la transformación de la realidad circundante.

En este mismo sentido, (García, 1997) considera que la pertinencia se entiende en función de un proyecto educativo centrado en el aprendizaje, la producción del conocimiento, el perfil educativo, la evaluación y la relación con el contexto. Por contexto (Giraldo, 2013b) se entiende el conjunto de circunstancias o hechos que rodean un evento o una situación particular; es decir, “los elementos que conforman los escenarios de un evento, de una afirmación o de una idea o los términos en los cuales podemos entenderlos” (p. 1). Por lo anterior, el contexto es además un espacio físico, una zona o una región geográfica que posee unas “condiciones particulares en las cuales las personas y los eventos tienen lugar”.

(Malagón, 2003) piensa que para analizar la pertinencia puede hacerse desde el enfoque político, económico y social hacia una pertinencia integrada que logre explicar la relación proyecto educativo, propuesta curricular y teoría-práctica. Sin embargo, no basta con indicar los elementos macro de análisis si no se establecen unas categorías y subcategorías para evaluar la pertinencia del currículo (Corzo & Marcano, 2009). No se trata de la imposibilidad de trazar un territorio de análisis, sino que el “mundo de ahí fuera”, no es fácil de capturar y aprehender, de encarcelar e inmovilizar porque “el mundo actual ya no tiene

ningún tipo de estabilidad, todo el tiempo está deslizándose, escurriéndose silenciosamente” (Bauman, 2007, p. 43).

(Silvio, 2006) dice que la pertinencia está relacionada con factores claves como la equidad y la calidad, pues es bastante contradictorio que se tenga una educación de calidad y pertinente pero elitista e inaccesible por los recursos que se necesitan para ingresar al sistema educativo. Concibe la pertinencia como la adecuación de la educación al contexto social en el cual se desempeña la persona, en el ámbito grupal, organizacional, comunitario y social.

En un ámbito más local nacional en el Plan Nacional Decenal de Educación 2006-2016, (PNDE), se establece que para que la educación sea pertinente debe responder a la economía globalizada, lo cual significa la construcción de un país más competitivo para mejorar la calidad de vida de los colombianos. Posteriormente frente a la pertinencia el Ministerio de Educación Nacional (MEN) expresa que la educación, en un país de población diversa, está llamada a responder a esa diversidad desde la óptica de la innovación y la competitividad.

La palabra pertinencia tiene varios sentidos cuando se refiere al contexto educativo, pero apoyados en los planteamientos de Cajiao, (2003) este concepto está dado como una referencia al mundo laboral, después de salir de la educación formal y como una adecuación de lo que se ofrece en el mundo escolar a los diversos grupos de edad, a las expectativas individuales y familiares y al entorno cultural en el cual se produce el aprendizaje. En este

sentido, la pertinencia apunta al currículo, los métodos pedagógicos, la organización escolar y la interacción con la comunidad. En otras palabras, la educación es pertinente si:

- Responde a las necesidades y expectativas del usuario. Es decir, se ubica en los contextos personales de los estudiantes, ya sea desde los niveles o desde las modalidades. En tal sentido, cuando se carece de las matrices de necesidades y expectativas de los grupos sociales debe pensarse en las metas educativas del país y en las posibilidades reales de desarrollo para mejorar la competitividad y posicionarse en el ámbito mundial. El problema radica en que el desarrollo de competencias laborales ha entrado a la educación y se ha convertido en la nueva “moneda” de las economías del siglo XXI (OCDE, 2012b). Esta “moneda se puede depreciar en la medida en que los mercados cambian y los individuos no logran adaptar sus competencias a las nuevas necesidades del mercado” (CPC, 2012, p. 43).
- Reconoce las condiciones propias de cada niño, niña o adolescente que accede al sistema para atenderlo desde las condiciones que incluyen ambientes sociales y familiares. Se trata de modificar el PEI y la estructura curricular para atender los casos de los pueblos indígenas, las comunidades raizales, afro-descendientes, desplazados o a situaciones particulares por necesidades educativas especiales o porque el proyecto de vida demanda propuestas educativas que los valoren.
- Responde a las necesidades y expectativas de los entornos, sean estos sociales, productivos o familiares. Es educación pertinente aquella que está en condiciones de

aportar a la transformación y desarrollo de las comunidades locales y nacionales, preparar para la inserción en el mundo del trabajo, articulada con el sector productivo, capaz de aportar a la construcción de un mundo más justo, equitativo y respetuoso con el ambiente (Chavarría & Tovar, 2009).

La estructura curricular se hace pertinente si hace énfasis en el aprendizaje y no en la didáctica (Motos, 2008). Se trata de mirar la enseñanza desde el que aprende, lo que implica una modalidad de aprendizaje autónomo, personalizado y con una visión del docente como orientador. El foco de atención se modifica, pasando de una estructura curricular suministrada a una construida. Los docentes han aceptado el cambio, pero no aciertan a plasmarlo en la realidad cotidiana del aula. En el 2002 Pérez ha expresado que esa incapacidad puede darse por dos razones: la institución no brinda los espacios académicos adecuados o por la carencia de preparación del mismo profesor.

Es pertinente, la estructura curricular, si se enfoca en función del desarrollo de competencias comunicativas en los nuevos entornos globales, como el manejo de una segunda lengua. Desafortunadamente el panorama en este aspecto es preocupante, pues a pesar de la implementación del Programa Nacional de Bilingüismo el nivel de dominio de una lengua extranjera es bajo, particularmente en inglés (Sánchez, 2013). La proporción de estudiantes y docentes bilingües⁴ es muy reducida. En otras palabras, en Colombia los profesores de inglés no saben inglés (CPC, 2012).

⁴Según cifras del MEN, de los 398.164 estudiantes que presentaron la prueba Saber 11 en 2010, 93% alcanzó un nivel A1 (Básico) en inglés, 5 % alcanzó el nivel A2 (Principiante) y menos de 3% alcanzó niveles B1 y B2 (Intermedios). De los 12.843 docentes diagnosticados en Colombia en 2010, 56,3% se ubicó en los niveles A1 y A2 y solo 12,2% alcanzó el nivel B2.

Así mismo, pertinente si privilegia las capacidades de comprender (González, 2011), (producir y utilizar gráficas y simbologías en ambientes presenciales y virtuales) así como el uso racional de las TIC. Se trata de superar la interpretación escolástica de las ideas educativas foráneas con la necesidad de construir un pensamiento contextual (Ramírez, 2008), porque la escuela del siglo XXI, representa un escenario intelectual valorado como la sociedad de la información y el conocimiento cuyo reto es que los estudiantes aprendan a aprender (adquieran habilidades para el autoaprendizaje de modo permanente), sepan enfrentarse a la información (buscar, seleccionar, elaborar y difundir información necesaria y útil), hagan uso de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación y que tomen conciencia de las implicaciones económicas, ambientales, políticas y culturales de la tecnología en la sociedad.

Es pertinente el currículo si mira los entornos inmediatos; es decir, que para hacer una lectura genuina del contexto “se debe considerar las situaciones, los eventos, los problemas en relación con las condiciones existentes y entenderlos/explicarlos allí y a partir de allí” (Giraldo, 2013 p. 3). Se trata de observar, conversar con personas o grupos para tener una mayor comprensión de lo que en el contexto significan las cosas y lo que representan, para reconocer, valorar, ser respetuosos de los intereses, tradiciones y cosmovisiones de las comunidades en las cuales se actúa (Pérez, 2008). La estructura curricular será pertinente si contribuye a la construcción de capital humano y una sociedad en la que la fuerza y el miedo sean invertidos por la armonía, la convivencia social, la confianza, la transparencia, la honradez, la inclusión y la imparcialidad sean construidas sobre la base de un modo de vida

democrático. Entendida la democracia como un constructo inherente que prevalece al interior de las instituciones educativas.

2.4.2 La didáctica.

El discurso sobre estrategias metodológicas (modelos de enseñanza, prácticas efectivas de aprendizaje) ha estado un tanto silenciado pues se da por sentado que los docentes son profesionales de la educación y algunos esgrimen los muchos años de experiencia⁵. La controversia acerca de qué contenidos se deben enseñar y aprender, que intencionalidades se persigue, si respecto a las disciplinas, las necesidades de los estudiantes, las necesidades de la competitividad global o centrada en el conocimiento, eso ha desaparecido pues lo que importa es la rendición de cuentas, los estándares, el clima organizacional y los resultados (Franklin & Johnson, 2006).

La intención de este texto, es visualizar los elementos fundamentales de la didáctica para encontrar allí puntos claves para orientar los procesos de aprendizaje para una juventud que se resiste a considerar como importante, para la vida, los contenidos, los medios, las formas de evaluar, las metodologías, los problemas, los objetivos que se persiguen en la escuela. Se trata de responder a la pregunta por el ¿desde las categorías propias de la didáctica cómo lograr que el proceso enseñanza aprendizaje sea más óptimo en la juventud actual?

⁵La verdadera experiencia docente es aquella significativa por su capacidad de generar, sobre el propio quehacer y sus consecuencias, transformaciones, incertidumbre, nuevas miradas sobre los mismos problemas o nuevos problemas. Suscita preguntas, sospecha, cuestiona, busca lecturas, debate, analiza, es académicamente rigurosa de la praxis (reflexión consiente) pedagógica. (Pulido, 2013)

La enseñanza y el aprendizaje deben ser pensados como dos procesos distintos, en un mismo movimiento, acción centrada en los estudiantes que asisten a la escuela, los que acuden y no aquellos que en el ideal se quieren tener. Los docentes quisieran niños, niñas y adolescentes ávidos por aprender, interesados en los temas de las personas adultas, aprendientes, educandos, discentes, estudiantes caracterizados por la pasividad, disciplinados. Los estudiantes hoy son niños y niñas que antes de ir a la escuela no sólo ven televisión “antes de leer y escribir”, sino que son nativos en la era digital (Prensky, 2001) Es necesario saber surfear, y hacerlo rápido porque el aprendizaje informal es líquido. No hay un espacio y un momento único para aprender, las instituciones educativas no hegemonizan la transmisión de la información, ni del conocimiento. En esta época en particular, el informal *learning*, los entornos de aprendizaje se redimensionan desde las nuevas herramientas digitales. Se aprende más afuera que adentro de las Instituciones “educativas”, esta es la época de los tiempos líquidos.

A propósito de los tiempos líquidos (Bauman, 2007)) expresa que la fluidez/solidez o liquidez son metáforas adecuadas para comprender la fase actual (nueva) de la historia de la humanidad. Qué tal si se extrapola la solidez/adultos hoy y la liquidez de la juventud. Se tiene en las aulas niños que se creen adolescentes y adolescentes que no quieren convertirse en adultos y adultos que quieren permanecer jóvenes, de cualquier forma “expulsar de nuestro sistema la grasa y otros cuerpos extraños indeseables... la vida está llena de peligros que deben ser enfrentados y combatidos en soledad” (p. 41).

Consientes que no hay un plus que resuelva todos los problemas de la didáctica se asume el reto de esgrimir unos argumentos para hacer más óptimos el aprendizaje – escolarizado- en la juventud actual. Se hace la salvedad que el conocimiento pedagógico es contextualizado, es decir que lo exitoso en un lugar no lo es en otro ambiente.

Para valorar el papel del problema (necesidades) en la didáctica, recurriré a un relato corto: En la calle oí una conversación de varios niños en el cual se discutía por qué razón se destruían las calles para colocar el sistema de alcantarillado y no se había previsto instalarla antes de construir las casas. Hablaban de corrupción, de falta de planeación, de proyección, unos a favor y otros en contra. Uno de ellos manifestó que para actuar lo primero que se debía de hacer era crear la necesidad para movilizar luego los recursos y los esfuerzos. Y me dije: esa es la clave en el aprendizaje: para esa juventud que no quiere aprender, que el desinterés y la apatía son constantes, para ellos el conocimiento y los contenidos de la enseñanza se deben convertir en un problema, en una necesidad personal, que lo lleve a escudriñar la forma de satisfacer esa necesidad, se trata de motivar desde la conciencia y los ambientes que irrumpen la cotidianidad de los aprendices (Madrid, 1994).

Generalmente los docentes se mueven en posturas antagónicas, interesados para que el conocimiento (contenidos) sea asimilado fácilmente por los estudiantes y la falta de deseo de aprender de algunos de ellos. La gran paradoja de un maestro es que él quiere enseñar, pero el estudiante no quiere aprender. El docente debe saber cómo aprende el ser humano. Si yo no sé cómo aprende el ser humano, entonces no sé cómo enseñarles. Enseñar es ayudar a aprender y ayudar a aprender significa poner condiciones propicias que movilicen, motiven a escudriñar

los conocimientos. Los contenidos establecen dan los elementos para alcanzar los objetivos en una unidad didáctica.

Otro aspecto, que no se puede descuidar en la cuestión didáctica son los objetivos, porque ellos establecen la lógica que se seguirá en el desarrollo del proceso, el método de enseñanza, determina el modo en que lo aprenderá el estudiante y en última instancia su futura manera de pensar y actuar. Pero en este punto vale la pena detenerse para decir que los objetivos deben ser pensados en relación con las habilidades, conocimientos (niveles de asimilación, profundidad y sistematicidad) y contenidos axiológicos.

El método es el componente didáctico que estructura el aprendizaje y la enseñanza desde la presentación y construcción del conocimiento hasta la comprobación, evaluación y rectificación de los resultados. Un método no es una suma de técnicas o procedimientos; en la lógica y estructuración del método se evidencia el compromiso con una concepción de la ciencia y de la Didáctica (Henao, 1997). Así las cosas, el método es el camino mediante el cual los estudiantes van integrando los contenidos en el desarrollo del proceso, en correspondencia con la integración y derivación del proceso y de acuerdo con la pretensión que a cada nivel fijen los objetivos.

Los medios no son solamente objetos que muchas veces se identifican con equipos sofisticados, aunque también, lo constituye la modesta tiza, el borrador y la pizarra, por demás altamente eficientes e insustituibles. El sistema de medios (auditivos, visuales y audiovisuales) comprende no sólo el objeto físico real sino todo su sistema de concepción

metodológica y de producción (Acosta, 2013). Con medios diferentes puede obtenerse iguales resultados y con los mismos medios, diferentes; porque los resultados no dependen sólo de los medios, ni del contenido, sino de la dinámica del proceso, donde intervienen factores tan diversos como los estudiantes y los profesores, entre otros.

Finalmente, la evaluación debe ser entendida como un proceso inherente a la educación, que se inserta en el ambiente general de la sociedad, es de naturaleza totalizadora, remitido a la complejidad de los factores que intervienen en el proceso educativo, en el que juega papel fundamental el profesor, guía de dicho proceso. De nada sirve lo planeado y ejecutado si a través de la evaluación se percibe que los estudiantes no aprendieron, por ello la evaluación establece si el proceso debe continuar, retroceder o replantearse ajustando los aspectos donde se presenta las falencias con el fin del alcanzar los objetivos y metas previstas. Qué importa que se queden contenidos sin abordar y objetivos sin alcanzar si lo que se ha trabajado no se ha aprendido.

Así las cosas, esta generación de niños, niñas y adolescentes exige la preparación permanente de los docentes, pues más que orientadores de unos temas, importantes para ellos, deben ser buscadores de nuevas formas para aprender. Creadores de ámbitos reales de investigación en el aula, experimentadores de su práctica para reflexionar sobre ella, revalorarla y modificarla. Hombres y mujeres cuyos proyectos de vida están inconclusos porque el reto es aprender para enseñar. La realidad es que el mundo, la sociedad, las familias, la calle, la escuela, la estructura organizativa de las instituciones educativas ha cambiado y sigue

cambiando. Se vive bajo el vértigo de la incertidumbre en el que los conocimientos tienen fecha de vencimiento como los productos farmacéuticos.

2.5 LA SOCIEDAD DEL CONOCIMIENTO.

Se aborda esta temática debido a que la producción de textos, así como su comprensión se hacen en el mundo actual en el marco de la sociedad del conocimiento. El aspecto esencial está constituido por una aceleración sin precedentes del ritmo de creación, acumulación y sin duda también de depreciación del conocimiento. Esta tendencia se plasma en particular en una fuerte intensidad del progreso científico y tecnológico (Foray, 2002). Por lo anterior se hace necesario preparar a estas generaciones para enfrentar los grandes volúmenes de información y dar los primeros pasos hacia la construcción de nuevos saberes.

De hecho, mejorar la lectura y la escritura es abrir la puerta para que la información fluya en sentido bidireccional hacia a fin de equiparar el acceso que es desigual a las economías fundadas en los conocimientos. Es sorprendente observar hasta qué punto determinados sectores se caracterizan por progresos rápidos del saber humano (por ejemplo, las tecnologías de la información, los transportes, determinadas esferas de la salud), mientras que otros siguen estando relativamente poco desarrollados de ahí la importancia de generar mejores formas de interacción con el conocimiento.

El conocer se constituye en concepto clave en la construcción de conocimiento y por ello se hace necesario establecer la pertinencia teórica de este término para desentrañar la

lógica de su función como uso en el lenguaje ordinario y en el lenguaje específico investigativo. En el lenguaje cotidiano y científico el término obedece a categorías lógicas diferentes y, por consiguiente, desempeña distintas funciones respecto de los fenómenos a los que se aplica, así como profundidades conceptuales distintas. El conocer implica actos, pero no lo constituyen actos.

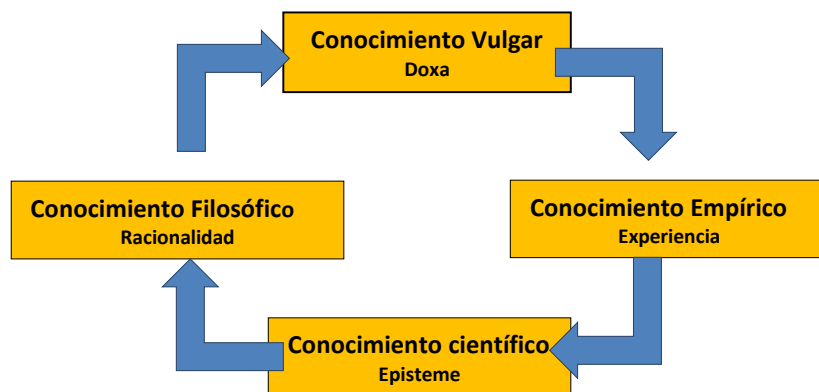
El conocer es siempre resultado de algún aprendizaje o experiencia, excepto que alguien erróneamente plantee que hay conocimiento innato, en la forma de conocimiento genético o neuronal (Ribes & López, 1985). A la vez, es impensable abordar la relación entre el conocimiento y el aprendizaje mediado por el lenguaje. Entiéndase lenguaje como la facultad del ser humano para construir significados, esto es abstraer la realidad y convertirla en palabra o signos lingüísticos.

El mismo Aristóteles plantea que el conocer es una condición del ser humano expresado en el “*Pantes anthropoi tou eidenai oregontai phusei. semeion d' he ton ais theseo nagapesis*” (“todos los hombres, por naturaleza, desean conocer (saber)... así lo indica el amor a los sentidos” – (Aristóteles. Metafísica I, cap1). Así el conocer se entiende como una actividad que permite juzgar sobre un objeto y la aprehensión del mismo es lo que se llama conocimiento a pesar de que existe el equivalente emparentado: ‘sapiencia’. El conocer está determinado por el sujeto y el objeto conocido, por ello el conocer es un conocer de lo externo interiorizado y en esa interiorización se encuentra la original forma de conocer y los modos de conocer (Vargas, 2009).

El conocer se relaciona con reconocer, admitir, identificar, encontrarse con o notificar a alguien, estar informado acerca de algo que se hace, recordar algo. Se trata de un proceso complejo en el que intervienen aspectos biológicos, cerebrales, lingüísticos, culturales, sociales e históricos y no se puede disociar de la vida humana ni de las relaciones sociales. De ahí que conocer es una necesidad fundamental para el ser humano, es a partir del conocimiento como la persona puede orientarse, decidir y actuar.

Las personas en su particularidad cotidiana se relacionan con el mundo en distintos modos, no se trata que aquel que ha alcanzado el nivel post doctoral, por ejemplo, haga uso exclusivo del conocimiento científico filosófico, sino que en distintos momentos de la vida hace uso de esas formas, como se aprecia en la figura 1.

Figura 1. Modos de conocer.



Fuente: (Marín, 2009)

A fin de precisar el segundo aspecto vale decir que recientemente Morín, (2000) planteaba que lo global es más que el contexto, es el conjunto que contiene partes diversas ligadas de manera inter-retroactiva u organizacional, así la sociedad es más que un contexto, es un todo del cual el ser humano hace parte. La realidad es estudiada, abordada, comprendida

desde distintas miradas, unas veces como dato y otras como interpretación, al final habrá que preguntar al investigador ¿cuál es la intención de sus estudios? Pues de hecho (Pennac, 2008) lo expresa magistralmente cuando dice que estadísticamente todo se explica, pero cuando se asiste o se tiene contacto con los sujetos (personalmente) todo se complica.

A finales de la Edad Media y principios del Renacimiento el modelo de ciencia sirvió de base para el avance científico y tecnológico de los siglos posteriores. Sin embargo, la explosión de los conocimientos, disciplinas, especialidades y enfoques dados recientemente en el siglo XXI y la reflexión epistemológica, encuentran ese modelo tradicional de ciencia no sólo insuficiente, sino, que limita el progreso en otros ámbitos de la vida: lo humano social, que no puede ser llevado al laboratorio pues no se trata de controlar variables para replicar los experimentos. Lo social es impredecible.

El mismo Bacon considera que la base fundamental de la ciencia está en el uso de la matemática y la aplicación del método analítico, por ello plantea que ni hay ni pueden haber más que dos vías para la investigación y descubrimiento de la verdad: una parte de la experiencia y de los hechos, se remonta en seguida a los principios más generales, y en virtud de esos principios que adquieren una autoridad incontestable, juzga y establece las leyes secundarias y otra, que de la experiencia y de los hechos deduce las leyes, elevándose progresivamente hasta los principios más generales que alcanza en último término. Ésta es la verdadera vía; pero jamás se la ha puesto en práctica (Novum Organum).

Pero no solo Copérnico, Kepler, Galileo y Newton revolucionaron la física y la astronomía sino humanistas como Erasmo de Rotterdam, Luis Vives, Tomas Moro hicieron virar la mirada hacia la esencia del ser humano. Este pensamiento renacentista hizo que los siglos XVII y XVIII se caracterizaran, desde el punto de vista filosófico, por el debate entre dos grandes corrientes epistemológicas: por un lado, las corrientes racionalistas de Descartes, Leibniz, Malebranche, Spinoza y Wolf, y por el otro, las empiristas: Bacon, Berkeley, Locke y Hume. La pugna estaba, entre la hegemonía de la razón y la de los sentidos (Marín, 2010).

La discusión entre racionalistas y empiristas fue conciliada gracias a los planteamientos de Kant quien señala las posibilidades y límites del conocimiento. El autor sostiene que la matemática, la física y la metafísica de su tiempo, son posibles como ciencias gracias a los ‘juicios sintéticos a priori’, y asegura que el conocimiento científico solamente alcanza a los fenómenos, es decir, a los hechos de la experiencia, pero no a los nouómenos que constituyen el ser en sí, o las esencias metafísicas de las cosas; por lo tanto, la metafísica queda descartada como conocimiento científico. Los juicios que verdaderamente aportan algo nuevo al conocimiento son los juicios analíticos (Hernández, 2004). A partir de la obra kantiana el conocimiento científico se dispersa por distintos caminos y direcciones, al punto de decir que en Occidente va desde los griegos hasta Kant y de Kant en adelante.

3. DISEÑO METODOLÓGICO DE LA INVESTIGACIÓN.

Este capítulo permite conocer los aspectos relacionados con el camino recorrido en el proceso investigativo. Es importante partir de una conceptualización clara para generar puntos de acuerdo. Si se tiene en cuenta el origen etimológico de “metodología”, el método es el camino o medio para llegar a un fin, el modo de hacer algo ordenadamente, para alcanzar un objetivo determinado. Pero en el ámbito educativo, los métodos de investigación son considerados como “las aproximaciones empleadas en la investigación para reunir los datos que van a emplearse como base para la inferencia y la interpretación, para la explicación y para la predicción” (Cohen & Manion, 1990, p. 17).

3.1 ENFOQUE Y TIPO DE INVESTIGACIÓN.

Esta investigación se aborda desde el enfoque cualitativo, se hace énfasis en el carácter contextual al momento de recoger la información de los participantes (profesores y estudiantes). Se recurre a las descripciones detalladas, incorporando el “habla” de los partícipes del estudio, para hacer referencia a eventos personas e interacciones (Sandin, 2003).

El método es hermenéutico, cuyo objetivo es dar explicación a las situaciones estudiarlas o interpretarlas. En términos de Briones, (2002) la realidad social es dinámica, es el resultado de un proceso interactivo en el cual participan los miembros de un grupo para negociar y renegociar la construcción de significados de esa realidad. Se trata de una la

investigación cualitativa porque “busca conceptualizar la realidad con base al comportamiento, los conocimientos, las actitudes y los valores que guían el comportamiento de las personas estudiadas” (p. 37); es decir, se explora de manera sistemática los conocimientos y valores que comparten los individuos en un determinado contexto espacial y temporal (Bonilla & Rodríguez, 1997). Significa que no aborda la situación con hipótesis derivadas conceptualmente, sino que de forma inductiva del dato observado pasa a reconocer los parámetros normativos de comportamiento que fueron aceptados en contextos específicos por los individuos, elemento este que permite redefinir tanto los instrumentos como las categorías de análisis.

El método hermenéutico, propio de esta investigación, busca interpretar y comprender los motivos internos de la acción humana, mediante procesos libres, no estructurados, sino sistematizados, que tienen su fuente en la filosofía humanista, y que han facilitado el estudio de los hechos históricos, sociales y psicológicos del ser humano. Por ello, y de acuerdo con la pretensión de esta investigación se ha elegido adelantar procesos hermenéuticos de conducir, comunicar, traducir, interpretar y comprender los mensajes y significados no evidentes de los textos (orales o escritos de los sujetos de la investigación) y contextos (historia, cultura, política, religión, filosofía, sociedad y educación.) que del ser humano emergieron con gran resolución e importancia (Mardones, 1991).

Para responder a los objetivos planteados en esta investigación y verificar o rechazar los supuestos, se adopta una doble mirada metodológica con la intención no sólo de triangular los resultados obtenidos, sino complementarlos y ayudar de este modo a la comprensión global

del problema planteado. Por tanto, si bien se siguen procesos interdependientes y entrelazados, son vistos, validados y analizados de manera independiente (Stake, 1999).

Este proyecto es asumido como parte de las ciencias de la conducta y busca comprender y establecer el soporte epistémico que fundamenta las acciones curriculares de los docentes que orientan el desarrollo de la lectura y la escritura en la educación media en el departamento de Casanare. (Hayman, 1995) expresa que la investigación educativa posee atributos científicos si “es un proceso cuidadosamente dirigido, formal, sistemático e intensivo, estrechamente ligado con la teoría y con el desarrollo de la teoría... además, tiene un propósito único y específico: proporcionar conocimiento mediante el cual la educación puede resultar más efectiva” (p, 12). Debe anotarse además que el carácter interpretativo está inmerso en la “lectura” detallada, desde la teoría, de cada una de las entrevistas aportadas por los docentes.

La tesis adopta una mirada interpretativa pues busca comprender el status teórico (epistémico) del pensamiento de los profesores que orienta las particularidades didácticas cuando enseñan a leer y escribir, las cuales son únicas y están mediados por los saberes de los docentes, constituidos por una compleja red de intencionalidades, motivaciones conceptos, representaciones, certezas y creencias (Díaz de K, 2003).

El carácter analítico, procede de la interpretación de las relaciones causales dadas, entre el soporte epistemológico que orienta las acciones curriculares de los docentes y las elecciones didácticas para el desarrollo de la lectura y la escritura de los estudiantes de

educación media. Este tipo de estudio permite ampliar el conocimiento sobre “el pensamiento docente”, desde una perspectiva de análisis única e irrepetible y propia de cada sujeto; que permite revelar aspectos interesantes e importantes de considerar al momento de diseñar una sesión de clase (Ravanal, 2009).

3.2 UBICACIÓN CONTEXTUAL DE LA INVESTIGACIÓN.

Por tratarse de una tesis que tiene como objetivo general establecer la fundamentación de los estilos epistémicos de los docentes que orientan el desarrollo de la lectura y escritura en la educación media del departamento de Casanare, su desarrollo a nivel contextual se ubica al interior del departamento de Casanare, incluyendo al municipio de Yopal (entidad territorial certificada). La selección de los municipios y las instituciones educativas objeto de esta investigación obedece a criterios poblacionales, es decir de acuerdo con el número de estudiantes, de esa manera se seleccionaron unos municipios e instituciones.

El problema se formula con un interrogante ¿Qué estilos epistémicos orientan las acciones curriculares de los docentes encargados del desarrollo de la lectura y escritura, en la educación media del departamento de Casanare? Desde esta perspectiva se ha orientado esta tesis doctoral que pretende identificar y caracterizar las racionalidades epistemológicas y didácticas de los docentes sobre naturaleza y el status teórico del saber que enseñan. Igualmente se pretende conocer cómo estas racionalidades favorecen el desarrollo de competencias cognitivas, investigativas y socioemocionales e identificar obstáculos que

limiten el tránsito hacia una acción didáctica que favorezca el mejoramiento de la lectura y la escritura en la educación media.

Como una forma de ubicar el contexto es preciso decir que el departamento de Casanare está localizado al nororiente del país, formando parte de la Orinoquía. Por el norte y el oriente limita con el río Casanare (frontera con el departamento de Arauca), por el sur y el este con el río Meta (departamento de Meta y Vichada) y por el noroeste con Boyacá y Meta. Con una superficie de 44.640 Km², constituye el 3.9% del área nacional. La temperatura promedio en el Departamento oscila entre los 26 y 30 grados centígrados y una altura entre los 150 y 1.500 metros sobre el nivel del mar. Su clima es uniforme, siendo de estepa, húmedo y de sabana y super húmedo de selva ecuatorial. (IGAC, 1999).

La mayor parte del territorio es plano y pertenece a los Llanos Orientales, a excepción de una pequeña parte a lo largo de la cordillera oriental correspondiente a los municipios de Chámeza, La Salina, Sácama, Nunchía, Recetor, Tauramena, y una parte del municipio de Yopal (IGAC, 1999). Los pobladores de estas regiones tienen una forma particular de hacer las cosas y de relacionarse con el medio en que vive. Esta idiosincrasia modifica las costumbres y predisposiciones de los niños y niñas que ingresan al sistema educativo.

En el Anexo A se presentan los municipios del departamento de Casanare en los cuales están ubicados los centros poblados con más de 3.000 estudiantes que hacen uso del servicio educativo y que para este estudio se marcan con puntos rojos.

Muestra: El muestreo es una herramienta de la investigación científica, que permite al investigador determinar que parte de los individuos de una realidad (población o universo) debe examinarse y tomar datos, para poder hacer inferencias de la realidad que viven (Tamayo, 2002). En el caso de esta investigación se toma una muestra intencionada no probabilística, como lo expresa Creswell, 2013; Hekmer, 2010; Henderson, 2009; Miles y Huberman, 1994 (citados por Hernandez Sampieri, Fernandez, & Baptista, 2014) usada frecuentemente en Ciencias Sociales y ciencias de la conducta, el investigador elabora conclusiones sobre algo en específico en investigación cualitativa. El investigador selecciona los individuos de acuerdo a las necesidades y posibilidades de la investigación. Se trata de una muestra no probabilística intencionada que se toma en las cabeceras municipales, en donde estudian más de 3.000 niños, niñas y adolescentes.

En la tabla 3 se hace la presentación del histórico de la población estudiantil durante los años 2010-2014 en los municipios del departamento de Casanare, así mismo se dan a conocer las instituciones educativas de esos municipios, resaltados con color verde. En esos municipios focalizados se hizo contacto con los docentes encargados del desarrollo de la lectura y la escritura en el nivel de educación media, desplazándose hasta el lugar el investigador para adelantar las entrevistas *in situ*.

En el municipio de Yopal (capital del departamento), con una población aproximada de 139.736 habitantes se hizo un despliegue más amplio por las instituciones educativas, como se muestra en la tabla 4 que precisa la población atendida. Es de anotar que ya en la particularidad de cada institución se focalizaron aquellas que en el registro SIMAT registraron

una población estudiantil superior a 1.000 estudiantes. Nótese que los en cada municipio se hace el desglose de los nombres de las instituciones educativas en las cuales fueron ubicados los docentes.

Tabla 3. Población estudiantil en los municipios de Casanare 2010-2014.

Nº	MUNICIPIO	2010	2011	2012	2013	2014
1	Yopal	29.299	29.541	29.576	30.958	31.200
2	Aguazul	8.436	8.501	8.274	8.130	8.010
3	Chámeza	459	471	428	405	376
4	Hato Corozal	3.800	3.902	3.431	3.570	3.474
5	La Salina	356	353	376	337	296
6	Maní	3.330	3.391	3.317	3.262	3.322
7	Monterrey	3.583	3.806	3.763	3.808	3.570
8	Nunchía	2.087	2.058	1.871	1.958	1.885
9	Orocué	2.734	2.826	2.663	2.724	2.730
10	Paz de Ariporo	8.731	8.781	8.310	8.489	8.477
11	Pore	2.171	2.305	2.258	2.289	2.300
12	Recetor	383	382	285	265	223
13	Sabanalarga	1.188	1.195	1.092	962	942
14	Sácama	442	449	325	312	292
15	San Luis de Palenque	1.710	1.703	1.614	1.604	1.526
16	Támara	1.827	1.794	1.647	1.633	1.579
17	Tauramena	5.305	5.339	5.297	5.289	5.275
18	Trinidad	3.342	3.353	3.220	3.309	3.240
19	Villanueva	6.178	6.451	6.330	6.513	6.623
TOTAL, ESTUDIANTES		85.361	86.601	84.077	85.817	85.340

Fuente: Secretaría de Educación Departamento de Casanare, 2015

En la tabla 5 se detalla las instituciones educativas en cada municipio en los cuales se recogió la información de los docentes y los estudiantes. Se dan a conocer cuatro elementos importantes en la elección de la población objeto de esta investigación: en la primera columna los municipios del departamento de Casanare que se han seleccionado; luego, se especifican las instituciones educativas que dentro del municipio se consideran como las que tienen el mayor número de estudiantes; posteriormente la población estudiantil en los años 2013-2014 y

finalmente el número de docentes que hicieron parte del estudio en cada una de las instituciones educativas.

Tabla 4. Instituciones Educativas del departamento de Casanare focalizadas para el estudio.

Nº	MUNICIPIO	INSTITUCIONES EDUCATIVAS	2013	2014	DOCENTES
1	YOPAL	Braulio González	3492	3320	2
		Instituto Técnico Empresarial El Yopal	3555	3561	2
		Carlos Lleras Restrepo	2014	1847	1
		Manuela Beltrán	1515	1461	1
		Mega Colegio Los Progresos	1847	2068	1
		Luis Hernández Vargas	2986	3035	1
		Centro Social Bachillerato	1867	1911	1
2	AGUAZUL	Camilo Torres Restrepo	2414	2353	1
		Jorge Eliecer Gaitán	1598	1856	1
3	HATO C.	Antonio Martínez Delgado	1033	1056	1
4	MANI	Jesús Bernal Pinzón	2097	2104	1
5	MONTERREY	Normal Superior De Monterrey	1523	1462	1
		I. Tec Diversificado Monterrey	2158	2102	1
6	PAZ DE ARIPORO	Juan José Rondón	1523	1573	1
		Técnico Industrial El Palmar	1330	1394	1
7	TAURAMENA	Del Llano	1284	1342	1
		José María Córdoba	2758	2550	1
8	TRINIDAD	I. Tec Integrado de Trinidad	2106	2070	1
9	VILLANUEVA	Ezequiel Moreno y Díaz	2034	2025	1
		Fabio Riveros	2316	2335	2
TOTAL			41.450	41.425	23

Fuente: Secretaría de Educación Departamento de Casanare, 2015

Si bien es cierto que el total de docentes que se pretendía abarcar son 23, realmente solo 18 concedieron la entrevista y manifestaron su disposición de hacer parte de la investigación. Es de anotar además que los docentes se les visitó inicialmente en un lugar distinto a su sitio de trabajo y posteriormente en él.

3.3 PRESENTACIÓN DEL PROCESO INVESTIGATIVO.

Se procede ahora a mostrar las etapas y fases agotadas para el desarrollo del proyecto; grosso modo, se elabora una descripción de los criterios de cada una de ellas.

Tabla 5. Etapas y Fases de la Investigación.

ETAPA 1	ETAPA 2	ETAPA 3	ETAPA 4	ETAPA 5
Reconocimiento del asunto Investigativo.	Diagnóstico.	Análisis e interpretación de la información.	Propuesta Curricular para la formación docente.	Conclusiones
F1-Indagación bibliográfica.	F1-Identificación contextual.	F1- Transcripción de las entrevistas.		
F2-Estructuración conceptual	F2-Validación de instrumentos.	F2-Aplicación del Software N Vivo.		
	F3-Aplicación de instrumentos.	F3-Interpretación.		
Revisión teórica y documental. Observación Análisis apoyado en la fundamentación teórica Transferencia Académica.				

Fuente: Resultado del estudio.

Etapas 1: Reconocimiento del asunto investigativo.

Fase 1: Indagación bibliográfica y análisis documental. Se realizó la búsqueda de la información teórica, así como el estado de la cuestión, teniendo en cuenta el tema y el problema de investigación. Igualmente, aquí se posibilitó la selección de los postulados teóricos relevantes para el proyecto de investigación.

Fase 2: Estructuración conceptual. Por medio de ella se elaboró una jerarquización de los conceptos teóricos más importantes que direccionan el proyecto. Se transita por el abordaje de conceptos claves como estilos, lo epistémico y confluye en la expresión estilo epistémico.

Igualmente hace un recorrido por las llamadas generaciones de la ciencia (positivismo, racionalismo y posestructuralismo); así mismo hace una presentación de los enfoques desde los cuales se ha orientado la lectura y la escritura, concluyendo en lo curricular, lo didáctico y la gestión del conocimiento en esta sociedad.

Etapas 2: Diagnóstico.

Fase 1: Identificación contextual de la Investigación. En esta fase se estableció con claridad la población o universo y la muestra, así como las instituciones educativas en las que se seleccionaron los docentes y estudiantes. La decisión fue tomada obedeciendo al criterio de cobertura estudiantil, es decir, abarcar el mayor número de estudiantes, posible, que reciben las orientaciones de los docentes en el departamento de Casanare.

Fase 2: Validación de instrumentos: a través del juicio de expertos se hizo la validación de algunos instrumentos, es el caso del cuestionario de la entrevista a los docentes de humanidades y lengua castellana que orientan en educación media la lectura y escritura. Para la encuesta de los estudiantes se utilizó una prueba piloto con 40 estudiantes de los grados que contestaron el cuestionario.

Fase 3: Aplicación de instrumentos y técnicas de investigación: Se aplicaron entrevistas en profundidad, encuestas y la observación de los docentes en su intervención pedagógica en el aula para identificar en la vida cotidiana los estilos epistémicos que orientan las acciones. Las entrevistas estaban orientadas a conocer las motivaciones de elección

profesional, la vida cotidiana, los enfoques desde los cuales enseña el saber que posee y el énfasis en la dimensión de la persona humana que privilegia.

Etapas 3: Análisis e interpretación de la información.

Fase 1: Transcripción de las entrevistas. En esta fase se hace el análisis de resultados y la consiguiente lectura de interpretación para inferir las conclusiones y proceder a identificar la fundamentación epistémica del enfoque curricular que centra su atención en el desarrollo de las habilidades comunicativas. Como se presenta en el numeral 4, allí se hace una amplia presentación del análisis e interpretación de los datos obtenidos a través de los instrumentos proyectados.

Fase 2: Aplicación de software N VIVO 10 (versión 10), para el análisis de contenidos e interpretación del objeto de investigación. Esta herramienta informática permitió establecer las categorías de análisis derivadas de la lectura de otras investigaciones y unas categorías que emergieron del ejercicio mismo de la lectura detallada de la información.

Fase 3: Interpretación: A la luz de los expertos, las investigaciones que se han llevado a cabo respecto al tema que se aborda (los estilos epistémicos, los mecanismos de apropiación de los mismos; la vida cotidiana del docente, la fundamentación o status epistemológico de las acciones de los docentes y el enfoque que prevalece en su práctica) se hizo una triangulación de la información apoyado en los apartes de las entrevistas.

Etapla 4: Formulación de la propuesta curricular para la formación docente.

Si bien es cierto que una propuesta curricular se lleva a cabo teniendo como base unos elementos diagnósticos sólidos, de allí se entiende que una vez se ha establecido la fundamentación epistémica predominante en los procesos de enseñanza de la lectura y escritura se debe establecer la pertinencia de los mismos para las actuales formas de producción de conocimiento.

La propuesta (desarrollada en el capítulo 5) señala los elementos de formación docente (soporte teórico), intervención en los planes de estudio, la apropiación del Plan nacional de lectura y escritura, así como el fundamento epistémico y pedagógico que requiere la sociedad del conocimiento.

3.4 TÉCNICAS E INSTRUMENTOS: RECOLECCIÓN DE INFORMACIÓN.

Como se ha venido diciendo, en esta investigación, se recogió información proveniente de diversas instancias las cuales fueron: entrevista a los docentes de humanidades y lengua castellana que orientan en educación media la lectura y escritura; encuesta a estudiantes de grado 10° y 11°; encuesta a docentes y registro de observación de la intervención pedagógica. Para este propósito se usaron diversas técnicas como cuestionarios con escala de Likert, grabaciones de audio y video y registro en una matriz de observación estructurada. A continuación, en la tabla 6 se sintetiza la información respecto a los tópicos temáticos más representativos y los instrumentos utilizados.

Tabla 6. Relación de análisis: objetivo e instrumento utilizado.

Respecto a...	Momento de recogida de la información	Instrumento utilizado
Lo que piensan los estudiantes de las acciones del docente.	Encuesta a los estudiantes de la educación media.	Cuestionario con escala de Likert politónico.
Estilo epistémico del docente en el marco de su acción el aula.	Entrevista docente.	Cuestionario de preguntas abiertas.
Reflexión sobre el discurso y disposición del aula.	Matriz de observación estructurada	Guía y formato de observación estructurada.

Fuente: Elaboración propia.

Una vez identificados los docentes y los grupos de estudiantes-curso a los cuales se les solicitó responder las escalas (encuesta), se procedió a la presentación de un formulario de consentimiento informado (ver Anexo B), y se administraron los dos instrumentos, en el caso de los profesores, cuestionario de entrevista y encuesta de información general de docentes. La aplicación fue independiente para cada grupo-curso y se realizó en una o dos sesiones. Los resultados obtenidos (capítulo 4) en cada uno de las anteriores líneas gruesas se dan a conocer en el análisis de la información.

3.5 CRITERIOS PARA LA VALIDACIÓN DE LOS INSTRUMENTOS.

En relación con la calidad y legitimidad de los instrumentos utilizados, que de manera explícita se plantea en la literatura científica, se hizo uso de dos mecanismos fundamentalmente: el juicio de expertos (para afinar la consistencia interna) y las pruebas piloto con la intención de contar con instrumentos que tengan la posibilidad de “valerse por sí mismos” ante las personas que los usen. Seguidamente se presenta el proceso que se adelantó

en la consolidación de alcanzar la fiabilidad de los instrumentos, pues de esa manera es posible generar deducciones estables y válidas para el contexto.

Análisis de consistencia interna del cuestionario inicial (Entrevista): Apoyado en la vigencia de las palabras de Thorndike citado por (Muñiz Fernandez, 1998) quien señala que cuando se mide algo, puede ser en el campo de las ciencias naturales o sociales, esa medición contiene una cierta cantidad de error aleatorio. La cantidad de error puede ser grande o pequeña, pero siempre está presente. Por ello, para establecer la confiabilidad de cada uno de los ítems se optó por el juicio de expertos cuya consistencia interna se estableció mediante el Coeficiente Alfa de Cronbach, uno de los más usados (Muñiz, 2003).

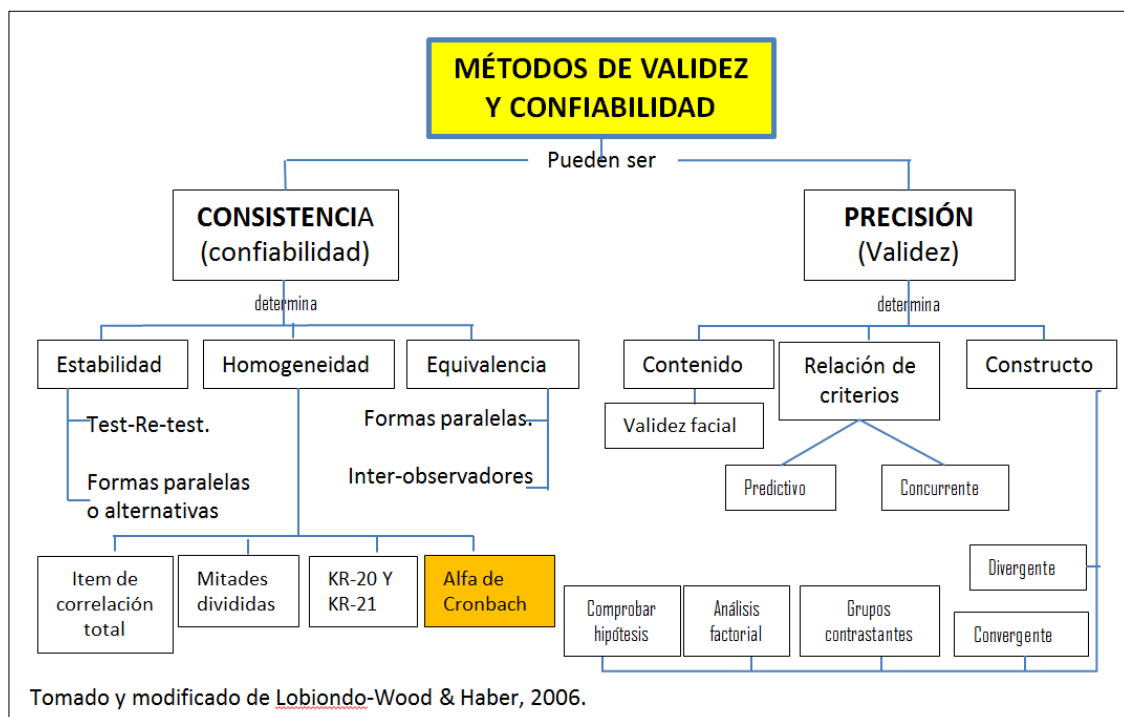
La consistencia hace referencia al concepto relacionado con el instrumento, es decir, si la escala o el test funciona de manera similar bajo diferentes condiciones, dependientes del mismo instrumento, del tiempo de aplicación, del que hace la medición, de los sujetos, de la interacción entre estas fuentes y del error aleatorio. Se puede decir que la consistencia es una medición del error que puede generar un instrumento al ser inestable y aplicarse en diferentes ocasiones, debido a que como señala Bonilla & Rodríguez, (1997) no es correcto hablar de la confiabilidad del instrumento, puesto que un instrumento de recogida de datos no arrojará resultados iguales pues la realidad humana es cambiante e inestable. El siguiente gráfico permite visualizar la elección del sistema para la medición de la consistencia interna de la entrevista.

La confiabilidad tipo consistencia interna se refiere al grado en que los ítems, puntos o reactivos que hacen parte de una escala se correlacionan entre ellos, la magnitud en que miden

el mismo constructo. Si los puntos que componen una escala teóricamente miden el mismo constructo debe tener una alta correlación, es decir, la escala debe mostrar un alto grado de homogeneidad. La consistencia interna de un instrumento se puede calcular tanto para escala con patrón de respuesta dicotómico como para aquellas con opciones de repuesta politónica. Se proponen diferentes fórmulas para el cálculo de la consistencia interna de los instrumentos de medición. Sin embargo, las más conocidas son la prueba de alfa de Cronbach y la fórmula 20 de Kuder-Richardson.

Se ha optado por el Alfa de Cronbach, cuyo cálculo emplea el promedio de todas las correlaciones existentes entre los ítems del instrumento que establecen atributos que conducen al cumplimiento de los objetivos de la investigación. En líneas posteriores se precisa el procedimiento llevado a cabo y el uso de esa medición.

Figura 2. Elección del sistema de confiabilidad del cuestionario entrevista.



Para establecer la consistencia interna del cuestionario (entrevista) se recurrió a seis expertos, a cada uno se le hizo llegar una matriz de evaluación (Ver Anexo D) que contenía los criterios desde los cuales se debía juzgar el instrumento. En líneas posteriores se presentan la tabla con las especificaciones de cada uno de los elementos claves para hacer la evaluación.

A fin de tener un horizonte del perfil de los expertos, se presenta la tabla del Anexo H se sintetiza los elementos claves de formación académica y de experticia para emitir tales apreciaciones. Para este caso conceptualmente se apoya en el concepto de (Mengual, 2011), quien argumenta que se puede considerar a alguien como experto “tanto al individuo como al grupo de personas que son capaces de proporcionar valoraciones fiables sobre un problema en cuestión, y al mismo tiempo, hacen recomendaciones en función de un máximo de competencia” (p. 158).

Algunos expertos fueron contactados por correo electrónico, otros a través de llamada telefónica para que manifestaran el consentimiento de querer participar como expertos en la validación de los instrumentos. Les fue enviada una comunicación escrita y una matriz de evaluación del instrumento. (Ver Anexo D). La matriz de validación contenía como criterios la claridad, suficiencia, coherencia y relevancia con las respectivas valoraciones; como se muestra en la tabla 7.

Tabla 7. Criterios establecidos para la evaluación del cuestionario usado en la entrevista.

CRITERIOS	CLARIDAD	SUFICIENCIA	COHERENCIA	RELEVANCIA
DEFINICIÓN	Se comprende fácilmente, es decir, su sintáctica y semántica son adecuadas.	Los ítems que pertenecen a una misma dimensión bastan para obtener la medición. de	El ítem tiene relación lógica con la dimensión o indicador que mide.	El ítem es esencial o importante, es decir debe ser incluido.
1 No cumple	El ítem no es claro	Los ítems no son suficientes para medir la dimensión	El ítem no tiene relación lógica con la dimensión	El ítem puede ser eliminado sin que se vea afectada la medición de la dimensión
2 Bajo Nivel	Se requiere bastantes modificaciones en el uso de las palabras de acuerdo con su significado sintaxis.	Los ítems miden algún aspecto de la dimensión, pero no corresponden con la dimensión total	El ítem tiene una relación tangencial con la dimensión.	El ítem tiene alguna relevancia, pero otro ítem puede estar incluyendo lo que mide este.
3 Moderado nivel	Se requiere una modificación muy específica de algunos términos del ítem.	Se deben incrementar otros ítems para poder evaluar la dimensión completamente.	El ítem tiene una relación moderada con el aspecto que está midiendo.	El ítem es relativamente importante.
4 Nivel Alto	El ítem es claro, tiene semántica y sintaxis adecuada.	Los ítems son suficientes	El ítem está relacionado con el aspecto que pretende medir.	El ítem es relevante y debe ser incluido.

Fuente: El autor

Después de tener la respuesta de los expertos, se procedió a consolidar las opiniones y a elaborar el cuestionario definitivo que se usó en la entrevista con los docentes que hicieron parte del estudio. Debe aclararse que a medida que los jurados expertos emitían los juicios, el instrumento (preguntas) se iban modificando. Finalmente, a fin de establecer la consistencia interna del instrumento, y haciendo uso del Alfa de Cronbach se consolidaron los datos como se muestran en la tabla 8, que se presenta a continuación.

Tabla 8. Análisis de confiabilidad de las escalas finales del cuestionario (entrevista).

ITEM	CLARIDAD	SUFICIENCIA	COHERENCIA	RELEVANCIA	TOTAL	PROMEDIO
1	3	3	3	5	14	3,5
2	5	2	4	4	15	3,75
3	3	5	5	5	18	4,5
4	3	3	3	3	12	3
5	2	3	3	3	11	2,75
6	3	3	3	3	12	3
7	3	2	3	3	11	2,75
Media	22	21	24	26	93	3,321429
Varianza						0,81878
Desv. Estándar	0,899735	1	0,7867958	0,95118973		3,63772
Coef de Variación						1,09523
Promedio	3,14286	3	3,428571	3,7142857		3,32143

Fuente: Elaboración propia.

¿Qué tan alta debe ser la confiabilidad del instrumento? Todo depende del objetivo de la investigación y de los alcances que se hayan previsto del instrumento. Si, por ejemplo, señala Nunally y Bernstein citado por (Hogan, 2004) que quien aplica la prueba pretende tomar decisiones sobre una persona (diagnóstico psicológico, selección de personal, licencia para ejercer una profesión.) requiere una prueba de alta confiabilidad superior a 0.90; si en cambio el uso de la prueba es para la investigación se requiere una confiabilidad moderada superior a 0.80 se considera adecuada.

En otro sentido Rosenthal citado por (García, 2006.) propone una confiabilidad mínima de 0.90 para tomar decisiones sobre la vida de las personas y una confiabilidad mínima de 0.50 para propósitos de investigación. Pero lo que está claro es que expertos como Kaplan y Sacuzzo (Hogan, 2004) señalan que la confiabilidad en el rango de 0.70 y 0.80 es suficiente; para Vellis (García, 2006.), una valoración por debajo de 0.60 es inaceptable y entre 0.80 a

0.90 es muy buena; Murphy y Davishofer (Hogan, 2004) sostiene que alrededor de 0.90 es un nivel elevado de confiabilidad.

Desde los datos suministrados por la tabla 8 y haciendo el análisis estadístico del Alfa de Cronbach cuya fórmula estadística es la siguiente:

K: El número de ítems

S_i^2 : Sumatoria de Varianzas de los Ítems

S_T^2 : Varianza de la suma de los Ítems

α : Coeficiente de Alfa de Cronbach.

$$\alpha = \frac{K}{K-1} \left[1 - \frac{\sum S_i^2}{S_T^2} \right]$$

Para el caso del cuestionario de la entrevista en esta investigación los datos son:

K: El número de ítems = 7

S_i^2 : Sumatoria de Varianzas de los Ítems = 0,81878

S_T^2 : Varianza de la suma de los Ítems = 3,63772

α : Coeficiente de Alfa de Cronbach.

$$\alpha = \frac{7}{7-1} \left[1 - \frac{0,81878}{3,63772} \right]$$

$$\alpha = \frac{7}{6} [1 - 0,22508]$$

$$\alpha = (1,1666) (0,7749)$$

$$\alpha = 0,9039$$

Alfa es por tanto un coeficiente de correlación al cuadrado que, a grandes rasgos, mide la homogeneidad de las preguntas promediando todas las correlaciones entre todos los ítems para ver que, efectivamente, se parecen.

Su interpretación será que, cuanto más se acerque el índice al extremo 1, mejor es la fiabilidad, considerando una fiabilidad baja, moderada, fuerte y alta dependiendo de cuando se acerca a 1. Ante la divergencia de los expertos, se ha planteado las siguientes valoraciones (Ver Tabla 9) que serán tenidas en cuenta para el análisis.

Tabla 9. Niveles de consistencia interna para los instrumentos.

NIVELES	APRECIACIÓN CUANTITATIVA
Alta	0.91 - 1
Fuerte	0.76 – 0.90
Moderada	0.50 – 0.75
Baja	0.0 – 0.49

Fuente: Elaboración propia.

Desde la información obtenida se puede deducir que los expertos mantuvieron la homogeneidad de las evaluaciones en un coeficiente de Alfa de Cronbach de 0.9039, comparado con la tabla anterior (Tabla 9) se considera una consistencia interna ALTA para esta investigación y para el cuestionario de la entrevista.

Convalidación de la Encuesta a los estudiantes (Prueba Piloto): Con el fin de indagar a los estudiantes acerca de la percepción que tienen del docente que orienta el proceso de lectura y escritura se elaboró una encuesta que fue aplicada a los estudiantes de los grupos del grado 10º y 11º. Se indaga aspectos relacionados con el profesor: dominio del saber que enseña, construcción de material didáctico para el mejoramiento de la lectura y la escritura, actualización permanente, entre otros.

Por tratarse de un instrumento que diligenciaron los estudiantes, fue con ellos con quienes se llevó a cabo el pilotaje de la prueba. Como plantea (Iraossi, 2006) es la oportunidad de realizar el pre-test o ensayo previo; se hizo porque, aunque fue elaborado pensando en los estudiantes, siempre habrá la posibilidad de afinar los términos. Es un ensayo que permite probar en el campo el cuestionario y verificar el manejo de las operaciones de campo. Los resultados de la prueba piloto usualmente sugieren algunas modificaciones antes de realizar el muestreo a escala completa. El estudio piloto de la encuesta tiene dos funciones. En primer lugar, sirve como la prueba “en vivo” inicial y en segundo lugar, es el último paso para finalizar las preguntas y el formato de la encuesta.

El procedimiento fue el siguiente: se eligieron cinco estudiantes por grupo y se les pidió que contestaran el instrumento, pero que donde encontraran un término que no entendieran le manifestaran al investigador, quien tomó nota al margen del instrumento original (ver anexo E). Con las apreciaciones de los estudiantes y las anotaciones que se hicieron se reorientó el instrumento. La idea es que él se valga por sí mismo, se deje entender por los usuarios.

La matriz de observación estructurada: El presente instrumento ha sido modificado para esta investigación, fue utilizada por la Unidad de Apoyo Educativo en la Universidad Jaime I (España), como herramienta para la observación de la actuación docente. Para la esta investigación, acerca de los estilos epistémicos de los docentes encargados del desarrollo de la lectura y escritura en educación media, las matrices se usarán para observar las clases en el contexto real y posteriormente contrastar con las grabaciones que se elaboren en video.

En cualquier proceso de enseñanza-aprendizaje intervienen tres elementos claves: “el/la docente”, “el/la estudiante” y “los contenidos/asignatura”. Para observar estos elementos se tienen las siguientes pautas:

- Comunicación interpersonal: Permite observar tres componentes básicos: a) Conducta No verbal; b) Conducta Verbal; c) Interacción con los estudiantes.
- Metodología. Permite observar el “cómo enseña”, el estilo que adopta refleja el sustento teórico que apoya la acción en el aula.
- Estructura didáctica: Pauta para observar la secuencia didáctica y la organización que adopta en la presentación de los contenidos de aprendizaje.
- Actitud y comportamiento de los/las estudiantes. La última pauta está destinada a observar la conducta del grupo de estudiantes.

En el centro se presenta el nombre de la dimensión o elemento a observar. En este caso: Volumen de la voz.

Tono, volumen e intensidad adecuados.	Volumen de la Voz			Volumen bajo, tono constante, altibajos
	+	=	-	

A los dos con ejemplos de conductas de la dimensión. Estos mismos ejemplos ayudan a comprender el significado del título que se le ha puesto a su respectiva dimensión, motivo por el que los nombres han sido definidos. Los ejemplos de la izquierda son conductas que

generalmente facilitan el proceso didáctico de enseñanza-aprendizaje, y los de la derecha conductas contrarias, que suelen dificultar u obstaculizar la acción didáctica y pedagógica.

Justo debajo del nombre de la dimensión, aparecen 3 celdas: una con un signo “más” (+) como abreviatura de punto fuerte; otra con un signo “menos” (-) como abreviatura de punto débil; y la del centro con el signo “igual” (=) como dimensión no destacable o neutra.

Luego de mostrar el procedimiento a través del cual se hizo la validación de los instrumentos desde los cuales se recogieron los datos se procede al análisis de la información a la luz de la experiencia investigativa en otros contextos y de la teoría que se ha venido construyendo. Asimismo, se deja ver el análisis y las deducciones que se han derivado de la “lectura” que hace el investigador de la información obtenida.

3.6 CRITERIOS PARA LA REDUCCIÓN DE DATOS.

En este punto del proceso de investigación se debe entender que reducir los datos de orden cualitativo corresponde a la categorización y la asignación de códigos o señales que permitan diferenciar la información puesto que como señala (Miles & Huberman, 1994) la información que se va obteniendo crece geométricamente, y peor aún, en las primeras fases de un estudio todo parece importante. Si no se sabe que es más relevante, todo parece serlo. Es por esto que el marco conceptual y las preguntas de investigación son la mejor defensa contra la sobrecarga de información.

En esta investigación se identificaron unas categorías con el apoyo de la conceptualización y la revisión teórica, esto para realizar comparaciones y posibles contrastes, de manera que se pudiera organizar conceptualmente los datos y presentarlos siguiendo la regularidad de otras experiencias investigativas en otros contextos, es el caso de las categorías de la vida cotidiana, algunos elementos de la elección profesional entre otras. La categorización consistió en la segmentación en elementos singulares, o unidades relevantes y significativas desde los objetivos de la investigación (Hernández S, Fernández, & Baptista, 2014).

4. HALLAZGOS DEL EJERCICIO INVESTIGATIVO

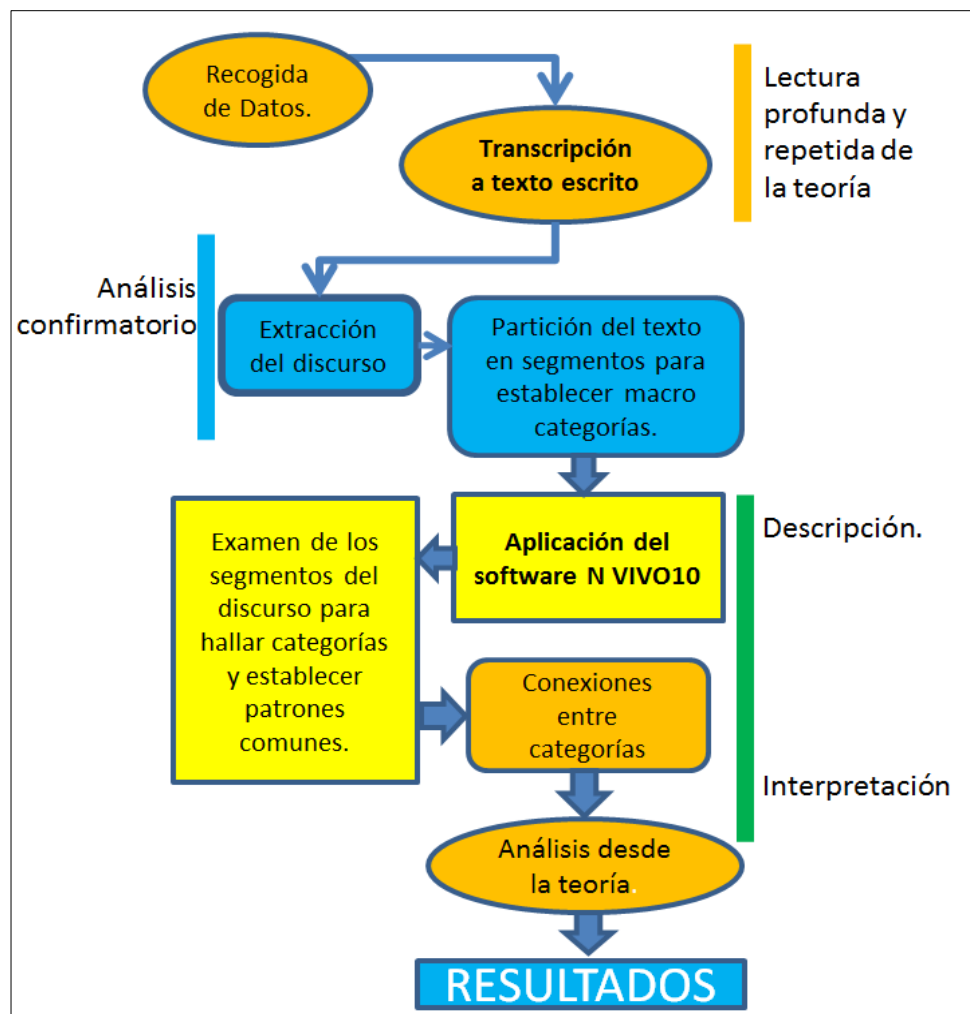
Este capítulo tiene dos elementos importantes: el análisis e interpretación del contenido de la entrevista de los docentes y por otro la percepción que tienen los estudiantes de los docentes. El análisis de los datos, es la etapa de búsqueda sistemática y reflexiva de la información obtenida a través de los instrumentos. De igual forma la fase de análisis del dato cualitativo, requiere un proceso de reflexión profundo en torno a la información recolectada. Según (Pérez, 1998) el sentido del análisis (separar por partes para afinar la lectura) del dato consiste en categorizar, clarificar, sintetizar y comparar la información a fin de obtener una visión lo más completa posible, de la realidad del objeto en estudio.

El proceso de análisis se concreta en el modelo de tareas implicadas, las cuales se presentan de manera lineal secuencial de unas tareas a otras. Puede darse de manera simultánea, tal como se muestra en la figura 3, la cual tiene un carácter teórico didáctico, pero en la presentación tiene un tratamiento de mayor profundidad en la Interpretación. Para (Rodríguez, Gil, & García, 1996) una de las tareas más representativas relacionada con la reducción de datos, es la categorización y codificación, pues se considera que el análisis del dato cualitativo, se caracteriza precisamente por encontrar allí en el discurso, especialmente la entrevista, elementos que van emergiendo de la información y es viable convertirlos en categorías y subcategorías para la interpretación.

El esquema integra el uso del software N VIVO 10 para el análisis de la información. NVivo permite administrar documentos (texto y multimedia), facilita las labores de análisis y

categorización de la información, permite realizar búsquedas simples y avanzadas y generar diferentes tipos de resultados, entre los que se encuentran mapas conceptuales, gráficos de frecuencia, nube de palabras y reportes personalizados, aspectos estos que se convierten en elementos claves para la interpretación de la información.

Figura 3. Proceso de análisis de datos cualitativos.



Fuente: Modificado de Pérez G, (1998), para esta investigación.

El gráfico muestra el camino recorrido y el manejo que se le dio a los datos derivados de las entrevistas, material clave en la información cualitativa y desde donde se extraen los

elementos fundamentales que conducen a la identificación de los estilos epistémicos de los docentes que orientan el proceso de lectura y escritura en educación media.

Recogida de los datos: Lo primero que se hizo fue recoger los datos, este ejercicio se llevó a cabo de manera secuencial, pues solo el investigador principal fue la persona que hizo las entrevistas de los docentes que hacen parte del estudio. Se trata de preguntas orientadoras abiertas, pues se trató de un diálogo abierto, en algunos casos en el sitio de trabajo de los docentes, pero la mayoría fueron contactados los días sábado y domingo, fuera del sitio de trabajo. Se hizo la grabación de las entrevistas que en total suman 12 horas y 37 minutos. En ese encuentro se les entregó el consentimiento informado (Ver Anexo B) y se diligenció la encuesta de información contextual (Ver anexo F).

Se ha utilizado la entrevista semiestructurada, más flexible y abierta que la estructurada, que ha permitido durante el transcurso introducir cuestiones nuevas, cambiar el orden, la forma de preguntar y el número de preguntas. Las preguntas son más abiertas para que el entrevistado pueda construir la respuesta. Se ha procurado la flexibilidad con el objetivo de permitir una mejor adaptación a las necesidades de la investigación y características de los entrevistados (Ver Anexo C). Es de anotar que la duración promedio esta alrededor de 35– 50 minutos, solicitando siempre el correspondiente permiso para el registro digital.

Anterior al encuentro con el entrevistado, se elaboró un guion de entrevista, como instrumento de trabajo reflexivo para permitir ordenar los temas que pudiesen aparecer en la

conversación. No se pretende un protocolo estructurado de preguntas, sino una lista flexible y abierta de cuestiones clave y que resultaron útiles para el inicio de la conversación.

Las entrevistas se realizaron cara a cara e individualmente en un lugar prefijado. El investigador tuvo que desplazarse a los distintos centros educativos e incluso su lugar de residencia para la realización de las entrevistas. Previo a cada entrevista, se informó a los entrevistados de los objetivos y motivos de la realización. Así mismo, se les informaba del carácter estrictamente confidencial de la información que se obtenía. Se les pidió autorización para el registro digital, para facilitar la transcripción a texto de dichas entrevistas.

Se utilizó la entrevista porque el texto oral se puede convertir en texto tangible si se hace la grabación y el posterior registro textual y porque en la configuración final de todo tipo de texto se produce haciendo uso de los complejos procesos cognitivos que intervienen en la producción del discurso (memoria a corto plazo y a largo plazo así como almacenamiento y recuperación de la información, esquemas y marcos de conocimiento, etc.) que tan acertadamente plantea la psicología cognitiva y la psicolingüística (Alvarez, 1996).

Transcripción de las entrevistas: Después de tener las grabaciones de las entrevistas se procedió a realizar la desgravación (transcripción textual) haciendo uso de un software denominado Transcriber AG, que permite escuchar el audio y hacer la producción del texto escrito. Se siguieron las indicaciones de (Plummer, 1989) quien plantea que las “transcripciones deben ser mecanografiadas en el plazo más breve posible después de la entrevista, para que el proceso de análisis y la recopilación de datos pueda realizarse

paralelamente. Se darán instrucciones al mecanógrafo sobre hasta qué punto se necesita una transcripción literal” (p. 113).

La transcripción puede considerarse como la primera fase del análisis del contenido, en él se tomó en consideración la precaución detallada de no modificar, ni transformar el discurso de los docentes entrevistados, obedeciendo a los planteamientos de (Couso & Pintó, 2009), quienes sostienen que en este proceso el discurso se convierte en dato de la investigación y que por tanto en lo posible no se debe modificar el mismo para no influir en él, es decir, para “no pasar a hacer parte” del texto.

Partición del texto en Macrocategorías: Una vez se tuvo cada una de las entrevistas convertidas en texto se procedió a segmentarlas por grandes bloques de información de la misma manera que se había previsto en la estructura básica del cuestionario para la entrevista, esto con el fin de establecer unos hitos de orientación metodológica (Ver Anexo C).

Aplicación del Software N VIVO 10: Como ya se indicó el software permite la lectura detallada de cada entrevista para resaltar allí las categorías que han sido identificadas en la revisión teórica de otras experiencias investigativas. Así mismo fue posible hacer visibles otras que emergen del ejercicio de análisis. Se trata de una acción cuidadosa en el cual se “lee” el texto con una mirada escudriñadora para que sean los protagonistas quienes “hablen” desde el análisis. Solamente el investigador experto podrá hacer este ejercicio pues tiene los conocimientos y el trasegar teórico y metodológico para encontrar allí las huellas que va dejando el discurso analizado con la mirada puesta en los objetivos de la investigación.

Posteriormente con la aplicación del software se establecen los patrones comunes y se relacionan unas con otras las categorías y las subcategorías. El último análisis es el que se presenta a continuación, es decir todo lo que se relaciona con la conexión entre las categorías encontradas y la revisión teórica que se ha hecho orientada desde los objetivos de la investigación.

En cuanto a la disposición y transformación de datos, (Miles & Huberman, 1994) señalan que la información cualitativa aparece generalmente en forma textual, dispersa, con una visión secuencial de hechos simultáneos y que por lo tanto si se quiere llegar a extraer conclusiones, es preciso presentarlos o disponerlos de algún modo más ordenado, utilizando para ello, gráficos, diagramas, definidos como “representaciones gráficas o imágenes visuales entre conceptos” (Straus & Corbin, 2002). Para tal efecto se utiliza la herramienta informática N Vivo 10, pues a través del uso se dan a conocer las interconexiones entre las categorías y subcategorías resultado del estudio. Así mismo se recurre a matrices que albergan diferentes tipos de información (expresada por fragmentos de texto, citas, frases, abreviaciones o figuras simbólicas). Cuando se hace referencia a matrices se debe pensar en tablas de doble entrada en cuyas celdas se coloca una breve información verbal, de acuerdo con los aspectos especificados por filas y columnas.

Es importante decir, además que, la obtención de resultados y conclusiones hacen parte del proceso de análisis y se realiza en estrecha relación con los objetivos que se plantearon al inicio del proyecto. Así mismo las conclusiones, consideradas como conceptos de “segundo orden” (Rodríguez & Et al, 1999) se derivan de los datos, de las propiedades y de las

categorías interpretadas que emergieron del discurso de los propios participantes, en este caso los estudiantes (encuestas) y docentes de educación media (entrevistas). De ahí que las conclusiones son, por tanto, afirmaciones, proposiciones en las que se recogen los conocimientos adquiridos en relación al problema estudiado.

4.1 ANÁLISIS DE LAS ENTREVISTAS.

Sin el ánimo de entrar en profundizaciones teóricas acerca del análisis de contenido de un discurso y consiente de que se trata de un campo emergente de mediados del siglo XX que se derivó de la etnografía de la comunicación, el análisis conversacional, la escuela francesa, el desarrollo de las corrientes pragmáticas, de las teorías de la enunciación y de la lingüística textual (Charaudeau & Maingueneau, 2005) se adopta el análisis del discurso (texto de las entrevistas) desde esta perspectiva, para identificar diversos elementos relacionados con los factores determinantes de la elección de la profesión docente, los estilos epistémicos que orientan las acciones curriculares de los docentes de educación media en el departamento de Casanare y los elementos de la vida cotidiana de los docentes de esta investigación.

Calsamiglia & Tusón, (2002) plantean que los estudios discursivos toman como objeto de análisis los datos empíricos, ya que se parte del principio de que el uso lingüístico se da en un contexto, que es parte del contexto y que crea contexto, y por ello se toman esos datos en su contexto natural. De ahí la importancia de la técnica de recogida de datos para la investigación: la entrevista para darles voz a los protagonistas. Se trata de darles voz a través de las verbalizaciones tomadas de la entrevista en su contexto más natural. Como las

fuentes de donde se tomaron los datos, suministran una cantidad importante de información, se ha considerado necesario y pertinente identificar unidades discursivas de relevancia para el posterior análisis.

Cuando se hace este tipo de análisis al contenido de un texto, este depende del tipo de interpretación que se persiga, permite describir y codificar la información con base a la presencia de los Temas Eje, así como inferir e interpretar las categorías de análisis más allá de las primeras significaciones, que necesariamente conducirán a los objetivos de la investigación.

Hacer análisis de contenido es desconfiar respecto a las preconiciones, luchar contra la evidencia del conocimiento subjetivo, destruir la intuición en provecho de lo “realizado”, actitud de vigilancia crítica, decir no a la “simple lectura de lo real”; y pretender la superación de la incertidumbre al intentar, por un lado, develar lo que “realmente” está en los relatos y no lo que se quiere ver, y por otro lado, que esa visión completamente personal pueda ser compartida por otros (Bardin, 1991, p. 21)

Se trata de encontrar relaciones de proximidad y causalidad entre las partes de un relato y entre las diferentes entrevistas de una o de más personas (Bolívar, 2008, pág. 264). Como no existen plantillas previamente confeccionadas para hacer el análisis, la técnica sugiere que se deben adecuar a cada situación e “inventarla” si es preciso, no obstante considerar ciertos patrones base como la descripción y codificación, inferencias, e interpretación.

Desde la descripción es posible hacer inferencias para posteriormente interpretar la información, teniendo en cuenta que para distinguir las categorías todo depende de “lo que se busque o lo que se espera encontrar en el momento de elegir los criterios de distribución” (Bardin, 1991, p. 28). En este caso, se espera encontrar, en las trayectorias vitales los elementos desencadenantes de la profesión docente y en la vida cotidiana los estilos epistémicos de los docentes que orientan las acciones curriculares y didácticas en el proceso de lectura y escritura de educación media en Casanare.

Parte de los resultados obtenidos en el proyecto de investigación, se agruparon alrededor de las categorías para evidenciar los estilos epistémicos que orientan las acciones curriculares de los docentes de educación media y que orientan preferentemente la lectura y la escritura. En la etapa de descripción de la información se distinguió los siguientes temas eje emanados de las entrevistas realizadas a los docentes:

- Factores que motivan la profesión docente.
- Elementos claves de la vida cotidiana de los docentes de lengua castellana.
- Fundamentación epistémica en la formación docente.
- Soporte Epistémico, de la enseñanza de la lectura y escritura, que orienta las acciones curriculares y didácticas de los docentes de lengua castellana.

- Pensamiento del profesor de lengua castellana y su incidencia en la formación de los estudiantes.

4.2 GENERALIDADES DEL TEXTO DE LAS ENTREVISTAS.

Para una mejor y mayor riqueza en esta investigación se recurre a la técnica de la entrevista con el objeto de dar “voz” a los distintos docentes como expresión directa de los protagonistas. Se concibe la entrevista como una conversación entre iguales y no como un intercambio formal de preguntas y respuestas. El papel del investigador no se limita a obtener respuestas, sino en actitud de aprendizaje para estar atento a formular, que preguntas hacer y cómo hacerlas, estableciendo una retroalimentación con los informantes.

En la tesis se coincide con (Trukman, 1990) y (Villar, 1990) al reconocer que es importante acceder a lo que está dentro de la persona, que hace posible medir lo que una persona conoce (conocimiento o información), lo que le gusta o no (valores y preferencias) y lo que piensa (actitudes y creencias). Desde esta mirada se llevó a cabo la aplicación de las entrevistas, la encuesta a los estudiantes y la observación o registro del desarrollo de las clases en contexto real.

El análisis que se hace, no es puramente sintáctico estructural sino que por el contrario está enfocado a encontrar los elementos constitutivos del pensamiento de los profesores e identificar allí el estilo epistémico que fundamenta su acción en el aula, para ello se recurre al análisis semántico contextual. La semántica, por su parte, se encarga de los significados de las

palabras, de las oraciones y hasta del discurso. La semántica asigna interpretaciones a las unidades, dentro de unidades mayores y también considera el significado y la referencia de los objetos y las cosas para describir la coherencia discursiva. Existe además, el componente pragmático de la descripción que es lo que permite conocer el acto social específico que forma parte del discurso. (Greimas A. , 1988) dijo que "el discurso es el lugar de construcción de su sujeto (...) A través del discurso el sujeto construye el mundo como objeto y se construye a sí mismo" (p. 67). Por esta razón, la utilización de esta técnica permite lograr un nivel interpretativo más profundo que en los enunciados textuales, descubriendo al final del recorrido textual al sujeto de la enunciación.

Los dispositivos técnicos seleccionados para la recolección de los datos fueron entrevistas semiestructuradas, confeccionadas con una guía de preguntas que permitiesen captar la forma de pensar de los sujetos entrevistados. Para esto fue necesario incluir cinco tópicos, a través de los cuales obtener distintas representaciones acerca de la experiencia en la enseñanza de la lectura y la escritura de los estudiantes de grado 10º y 11º, pero a la vez conocer el estatus epistemológico que sustenta su acción en el aula en el desarrollo de estas habilidades de los jóvenes.

De esta manera se obtuvo agrupamientos textuales, ordenados según los tópicos de las entrevistas semidirigidas: a) Factores que motivan la profesión docente. b) Elementos claves de la vida cotidiana de los docentes de lengua castellana. c) Fundamentación epistémica en la formación docente. d) Soporte Epistémico, de la enseñanza de la lectura y escritura, que orienta las acciones curriculares y didácticas de los docentes de lengua castellana. e)

Pensamiento del profesor de lengua castellana y su incidencia en la formación de los estudiantes. Al respecto, se obtuvo un total de 18 entrevistas, mediante las cuales se pudo indagar además, otros aspectos que estaban relacionados directamente con la profesión docente.

A partir de la utilización del software N Vivo 10 se pudo obtener los elementos objetivos necesarios que aparecían en el texto de los docentes entrevistados. La primera aproximación analítica que se obtiene del programa es lexicográfica. En la Tabla 12 se presenta el total de las formas gráficas utilizadas por los entrevistados, así como otros elementos que permiten contextualizar las entrevistas, como el tiempo total de grabación de audio de las entrevistas y la totalidad de las palabras analizadas del texto global.

Tabla 10. Generalidades del corpus textual de las entrevistas.

RESPUESTAS TOTALES	TOTAL DE TIEMPO DE GRABACION	TOTAL PALABRAS DEL TEXTO	FRECUENCIA DE LAS PALABRAS			
			Lectura	Estudiantes	Texto	Escritura
18	12 h 37 min	53.839	289	167	95	76

Fuente: Resultado del análisis de la frecuencia de palabras.

Una forma gráfica de mostrar la frecuencia de las palabras presentes en los textos de las entrevistas y las matrices de consolidación de datos, es la siguiente marca de nube derivado de la consulta realizada aplicando el software N Vivo 10. Ver Figura 5. El esquema permite ver la importancia que adquieren las palabras dentro del texto de la entrevistas debido a que la cantidad de veces que son mencionadas por los entrevistados. Nótese que el tamaño dentro del esquema de cada palabra señala su nivel de importancia.

Figura 4. Marca de nube de la frecuencia de palabras presentes en las entrevistas.



Fuente: Uso del software Nvivo 10 del análisis de las entrevistas.

4.2.1 Factores desencadenantes de la profesión docente.

Se entiende que existen diversos elementos que generan motivación para que las personas realicen ciertas acciones, pues en toda acción hay una intención. La motivación es la fuerza interna, el deseo o la necesidad que activa al organismo y dirige la conducta hacia una determinada meta (Morris & Maisto, 2005) y bajo esta perspectiva los resultados de las entrevistas, en esta investigación, revelan los factores que motivaron a los entrevistados a escoger la profesión docente.

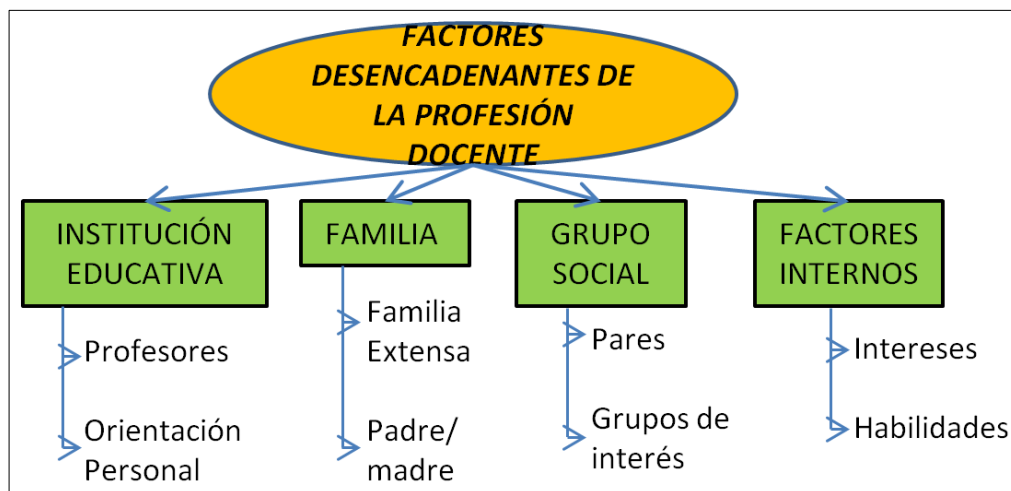
La elección profesional es una decisión que se forja a partir de las vivencias de los

propios sujetos, es que las trayectorias de vida podrían determinarla ya que están constituidas por un conjunto de elementos individuales y colectivos. En tal sentido, es preciso decir que el análisis de los factores motivacionales permite comprender el sentido que las personas otorgan a sus actos, las lógicas con que organizan la vida, los sistemas de vinculaciones con otros y los principios que sustentan las prácticas.

Es importante para esta investigación hacer la salvedad que a través de esos elementos que rodean la vida de los entrevistados no se busca dar una ilusión de verdad o certeza, sino que acepta la incertidumbre e impredecibilidad de la vida, sin pretender que el ser humano sea epistemológicamente objetivos cuando es ontológicamente subjetivos. En consecuencia, los elementos desencadenantes de la profesión docente se constituyen en una manera apropiada para conocer los elementos influyentes, comunes y diferenciadores en la vida de las personas para su posterior elección profesional.

A través del uso del software de análisis de información NVIVO 10, se ha podido establecer el nodo de factores desencadenantes de la profesión docente cuyo Figura 6 se muestra a continuación. Posteriormente se hace un desglose de cada uno de estos elementos que fueron apareciendo a lo largo del análisis del contenido de las entrevistas a los docentes que hicieron parte de la investigación.

Figura 5. Factores que motivan la profesión docente.



Fuente: Resultado del estudio

En el gráfico se hacen visibles categorías como la institución educativa y dentro de ella la formación universitaria, los elementos familiares, el grupo social y los factores internos de los docentes. En las líneas siguientes se hace una mirada general a los aspectos preponderantes derivados del análisis del contenido de las entrevistas de los docentes que hicieron parte de esta investigación.

Influencia de la Institución Educativa(profesores): Hay un hecho que tiene que ver con el desarrollo de la habilidad lectora y escritora por parte de los docentes que eligieron las humanidades. Los docentes manifestaron en la entrevista que eligieron su profesión porque unas de las habilidades más desarrolladas y que reconocen que ha sido de “toda la vida” y en las cuales les iba muy bien en el colegio era la lectura o la escritura. “Desde que fui estudiante me gustó la parte de leer y escribir” (Entrevista//AURA). Igualmente se pueden apreciar diversos registros como:

Escribía mucho lo que se me ocurriera poemas, teatro eso me motivó a elegir esta área para estudiarla y dedicarme a trabajar como docente enseñándola. [Cobertura 3,16%](Entrevista//AURA).

Yo me metí por puro azar, pero la diferencia y lo que me sirvió es que a mí siempre me ha gustado leer, me gustan cosas curiosas, aún me meto a ver cosas, a investigar temas profundos. [Cobertura 2,47%] (Entrevistas\\DAR)

Desde muy niño empezó a gustarme la lectura básicamente. [Cobertura 0,39%] (Entrevistas\\EDW)

Pues español me gusta, porque toda la vida me la he pasado leyendo y he sido lectora activa desde los 11 años entonces eso fue lo que me impulsó. [Cobertura 1,67%] (Entrevistas\\MERY)

El “gusto” por la lectura y la escritura puede considerarse como la influencia de las y los docentes hacia los estudiantes para la elección de la profesión. Es una influencia positiva la que han ejercido tanto los padres como profesores en la vida de los estudiantes. En este sentido, los padres y los profesores actúan como prototipos o modelos positivos a seguir. No se trata de las meras experiencias sino en el poder de las palabras de estas personas en la vida de aquellos jóvenes, es decir, que los consejos dados por estos adultos fueron haciendo mella en la estructura mental, hasta el punto de convencerlos de escoger esa profesión tan loable con un fuerte sentido de servicio (Morales & Moya, 1996).

Indecisión hacia la profesión docente: La vida es contradictoria, la elección profesional de los docentes que actualmente asumen directamente el desarrollo de las habilidades lectura y escriturales no estuvo mediada por las decisiones claras hacia la enseñanza o la vida profesional como docente. Algunos manifiestan que “en un principio yo no estaba convencido de la docencia quería enfocarme hacia la administración de empresas” [Cobertura 0,82%] (Entrevistas\\EDW). Así mismo otros iniciaron otras carreras universitarias, como se puede apreciar en los testimonios, derivados del análisis de las entrevistas:

Yo quería estudiar Educación Física, pero yo soy malo para bailar y hacían pruebas de eso, y yo dije, yo no me meto en eso. Miré ahí, en las carteleras de la Universidad y vi lingüística, incluso fue recomendación de un amigo, me dijo estudiemos eso, no sabía para qué era eso. Incluso creo que hice el primer semestre sin saber que era para ser profesor. [Cobertura 4,78%] (Entrevistas\\DAR)

Primero estude psicología en Tunja de ahí estudié cuatro semestres y medio no termine. [Cobertura 2,65%] (Entrevistas\\DEYSI)

Al año siguiente me presenté a la Universidad y la primera opción fue sociología. [Cobertura 0,84%] (Entrevistas\\EDIT)

En el sexto semestre me di cuenta que estaba estudiando para ser maestra pero no hubo inconveniente ese era el destino. Me dije, debo seguir adelante y terminar la carrera. [Cobertura 1,61%] (Entrevistas\\MERY)

Respecto a la familia debe entenderse que los motivos no siempre están inmersos en ese estado energizante que se deriva de una necesidad interna del individuo (Cohen & Franco, 1992), ya que en muchas ocasiones la acción es el resultado de fuerzas externas como las opiniones o conductas de los familiares, amigos, compañeros y hasta de los maestros. Y en este sentido, este estudio revela que los docentes que orientan la lectura y la escritura en el grado 10º y 11º en el departamento de Casanare, eligieron la profesión principalmente por la influencia de los padres y de algunos de los maestros. Así es expresado por los entrevistados:

Eso gracias a mi padre y a mi madre. Además porque en mi familia hay varios docentes y un director de núcleo que me sugería que ahí podía haber trabajo.

Definitivamente alguien que tuvo mucha influencia fue mi mamá pues ella es docente
[Cobertura 1,66%] (Entrevistas\EDW>)

Diversas investigaciones han encontrado que un factor que parece estar vinculado con la elección de la carrera de maestro es tener padres o parientes de esa misma profesión (Calvo, 2004; Reyes & Zuñiga, 1994). Esta misma información se ha podido corroborar a través del ejercicio investigativo y del análisis de contenido del texto de las entrevistas de los docentes que orientan la lectura y la escritura en educación media en el departamento de Casanare. Los ejemplos de manera sintética se presentan en la Tabla 11.

Tabla 11. Influencia de la familia en la elección de la profesión docente.

Influencia de la familia en la elección hacia la profesión docente.
Mi hermana mayor es docente, ella siempre se la pasaba leyendo, ella me regalaba libros, desde que tenía como diez años. [Cobertura 1,64%] (Entrevistas\ANG)
Mi mamá y mi papá que me decían que estudiara ellos querían que yo estudiara para profesora [Cobertura 1,60%] (Entrevistas\ELIZ>)
Desde niño me gusto ser Docente porque desde pequeño he visto a muchas personas que disfrutaban enseñar entonces uno se siente bien aprendiendo de esas personas que enseñan con amor. [Cobertura 1,80%] (Entrevistas\GUS>)
Incluso yo no fui la que me matricule ni nada todo fue mi hermana porque ella quería que yo siguiera estudiando. [Cobertura 1,16%] (Entrevistas\MAR)
Um, yo no sé, como la poca formación y el poco contacto con los profesionales de otras especialidades, en mi caso, que estudie en un pueblo pequeño y que en ese momento no tenía otro rol profesional ahí cercano al cual pretender imitar. Y lengua castellana, fue porque me gustaba y me iba bien, la profesora de español me publicaba artículos en el periódico y eso me motivó a estudiar el español, a leer y más que todo por la escritura.
Cuestiones de familia y me fui preparando que tenía que salir a estudiar [Cobertura 4,94%] (Entrevistas\VIRG>)

Fuente: Resultado del estudio.

El grupo social: La juventud es una etapa vital en la que los amigos conforman un rol preponderante en la formación de identidad, así como en la construcción de la idea de pertenencia. En el grupo, el joven comparte sus experiencias, emociones, intereses y actividades. Por este motivo, resulta lógico que, a la hora de definir una carrera, las amistades también se vuelvan un factor de influencia. Este planteamiento puede corroborarse en el análisis que se hace de las entrevistas.

Por una amiga que era docente del Distrito me sugirió que me inscribiera en Bogotá en un programa que se llamaba Validación de la Normal y se hacía en un año y terminé allí

involucrada en el mundo de la pedagogía. A medida que pasaba el tiempo había cosas que me gustaban y otras no. [Cobertura 2,98%] (Entrevistas\\EDIT).

Cuando me decidí estudiar docencia mi familia no me impulsó a estudiar eso, más bien fue algunos amigos que me motivaron con esa carrera. [Cobertura 1,35%] (\\Entrevistas\\GUS>)

Factores Internos. Como lo indica la figura 6, dentro de estos factores se establecieron los intereses y las habilidades. Respecto a las habilidades identificadas en los docentes que orientan la lectura y la escritura en educación media, es necesario decir que ellas constituyen uno de los objetivos más importantes del proceso docente-educativo y fueron los maestros quienes identificaron en sí mismos los elementos que les permitió optar por la profesión docente. Diversos autores han establecido los aspectos conceptuales a fin de precisar la carga semántica del término “habilidades”.

Solo por mencionar algunos como (Petrovsky, 1985) quien señala que la habilidad es el dominio de un sistema complejo de acciones psíquicas (cognitivas) y prácticas para una regulación racional de cualquier actividad con la ayuda de los conocimientos y hábitos que la persona ha construido. Así mismo (González, 1991) plantea que por habilidad se debe entender la formación psicológica y ejecutora particular constituida por acciones dominadas que garantizan su ejecución bajo control consciente. Es decir que las habilidades están directamente relacionadas con el nivel de dominio de ejecución del sujeto en el desarrollo de una actividad. De este modo se concibe la habilidad como el dominio de la acción en función del grado de la sistematización alcanzado por el sistema de operaciones correspondientes.

Pero si se recurre a una conceptualización más sencilla respecto a las habilidades se debe decir que son como el "saber hacer", como el "conocimiento en acción". Por ello, está reconocido que el éxito en las diferentes actividades que el hombre realiza depende en gran medida de la forma en que ellas sean dominadas por él (Silvestre, 2002).

Cuando se habla de habilidades que los docentes consideran que tenían para optar por la profesión se debe pensar en el imaginario que se ha construido desde niños respecto al quehacer de los profesores. Por ello, se expresa en una entrevista.

“Yo sabía que quería ser profesora porque desde esa edad yo jugaba con mis hermanas y vecinos del barrio en Sogamoso y yo era la que mandaba y jugábamos a la profesora, pero yo era la que mandaba en todo” (Entrevistas\MAR).

Debe entenderse allí el imaginario de los niños en el cual la enseñanza se produce en una relación lineal que no implica la observancia de las múltiples variables que podrían presentarse en esta acción, en este sentido (Fenstermacher, 1997), considera que el concepto genérico de enseñanza podría ser:

Hay una persona, P, que posee cierto

Contenido, C, y

Trata de transmitirlo o impartirlo a

Una persona, R, que inicialmente carece de C, de modo que

P y R se comprometen en una relación a fin de que R adquiera C (p.151).

Es innegable que la percepción que tiene un estudiante cuya formación básica y media no está centrada en lo pedagógico es del dominio del modelo de enseñanza por transmisión. Según Calatayud, Gil y Gimeno, este modelo tiene su fundamento en unas suposiciones inadecuadas (Calatayud, Gil, & Gimeno, 1992):

- Enseñar es una tarea fácil y no requiere una especial preparación, sino que simplemente se reduce a dar a conocer algo para que otros lo aprendan.
- El proceso de enseñanza-aprendizaje se reduce a una simple transmisión y recepción de conocimientos elaborados.
- El fracaso de muchos estudiantes se debe a sus propias deficiencias: falta de nivel, falta de capacidad, problemas familiares, el contexto entre otros.

En esa mirada se olvida que la acción de un profesor no puede ser solo analizada desde su comportamiento (pararse frente a otros) en el aula ya que hay una serie de componentes que configuran las acciones cotidianas personales y profesionales. Las acciones que realiza no son fortuitas, responden a una historia que los ha ido configurando como profesores. Eso no significa que toda su acción sea causa-efecto, sino que no se puede desconocer que hay motivaciones que guían la acción de acuerdo a determinadas situaciones acaecidas en otros tiempos y espacios educativos.

En la tabla 12 se muestran las referencias identificadas que permiten categorizar las habilidades y los intereses que prevalecieron en los docentes al momento de hacer la elección profesional por la carrera docente.

Tabla 12. Referencias de las habilidades y los intereses manifestados por los docentes.

HABILIDADES	INTERESES-VOCACIÓN
Estudie lengua castellana, pues siempre me ha gustado mucho la lectura. (\\Entrevistas\\ANG>)	Me quedaba muy lejos por que tocaba desplazarse a otra ciudad entonces opte por la Pedagogía. (\\Entrevistas\\ELIZ>).
Me empezó a gustar la lectura, a través de ella me permitía destacarme pues me iba bien en el colegio [Cobertura 0,73%] (\\Entrevistas\\EDW>)	Cuando me decidí estudiar docencia mi familia no me impulso a estudiar eso [Cobertura 1,35%] (\\Entrevistas\\ELSA>)
Siempre me gustaba la lectura y la escritura más que otras asignaturas. [Cobertura 1,05%] (Entrevistas\\FABIO)	En grado 9º, y 10º me pronosticaron que iba a ir a la universidad, como por cuestiones de familia y me fui preparando que tenía que salir a estudiar. Lugar determinante, la UPTC, no sé, por la comodidad de la ciudad de Tunja, pues no me hallaba (gustaba) la ciudad de Bogotá. Con mi familia coincidimos que fuera en Tunja y me inscribí para humanidades. Tenía opciones de estudiar otras licenciaturas, en Sociales Biología y Educación Física, eran mis tres opciones. Finalmente me incline por idiomas que estaba más en lo que yo quería. [Cobertura 6,32%] (\\Entrevistas\\VIRG>).
El profesor lo leyó y dijo que el ganador era ese ensayo y pues eso me motivo muchísimo para más adelante enseñar. [Cobertura 1,13%] (Entrevistas\\GUS)	

Fuente: Resultado del estudio

Las opiniones de los entrevistados coinciden en revelar que uno de los motivos para elegir la profesión docente es el deseo y el agrado de enseñar a otros, estos deseos estuvieron presentes en ellos desde una edad temprana, “Desde que estaba muy pequeña quería ser profesora”. [Cobertura 0,67%] (Entrevistas\\ANG) y que con el transcurso del tiempo fueron madurando cada vez más la idea y los deseos por dedicarse a la enseñanza como actividad profesional.

Para algunos profesores la elección de la profesión, no se debe a una momentánea inspiración o a un deseo fugaz, sino más bien proviene de un deseo entrañable hacia lo que desean convertirse en un futuro.

Es interesante recalcar además que la vocación está asociada con el gusto o la dedicación que se tiene para realizar una actividad, y en este caso en particular, su gusto o deseo está enfocado en una actividad tan loable como es el de ayudar a otros a adquirir conocimientos, habilidades y valores (Ursua, 1993)

Siempre me inquieto el trato hacia las personas incluso los chicos me preguntan profe porque usted escogió Licenciatura y no otra carrera. Les digo porque me daría pavor trabajar en un lugar donde no tenga contacto con las personas incluso los chicos me preguntan profe usted porque no es brava se ve sonriente. [Cobertura 3,37%]:
(\\Entrevistas\\DEYSI>).

Por tanto, se considera que es la vocación la que determina en cierta medida la elección de la profesión docente, pues se convierte en una especie de guía que conduce a elegir lo que realmente quiere ser y hacer en la vida. Así lo expresa una docente en su entrevista “Pero yo quería ser docente y yo sabía que en el bachillerato pedagógico podía ser profesora”. [Cobertura 0,95%] (\\Entrevistas\\MAR>).

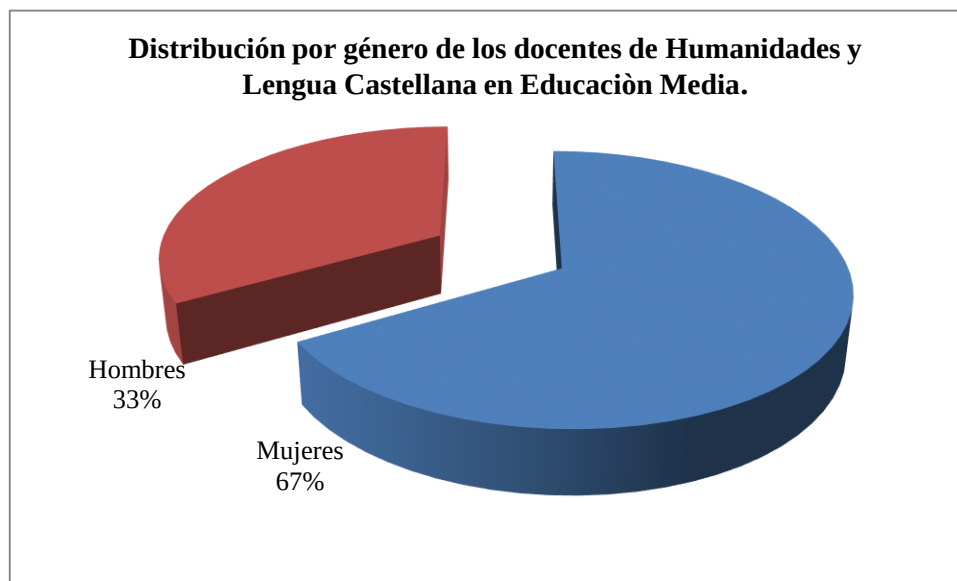
Hay otro elemento que debe ser tenido en cuenta en esa investigación porque determina la fundamentación epistémica de los docentes actuales, tiene que ver con la formación adquirida desde la educación básica y media. Es importante precisar que el 75%

finalizaron su educación media como bachilleres académicos, eso significa que la percepción que tienen de la acción de los docentes se limita a lo que han observado (vivido) como estudiantes y solo el 25% durante su formación inicial se acercaron a la pedagogía y seguramente tuvieron contacto como docentes en las prácticas iniciadas en la formación de bachilleres normalistas (pedagógicos).

La ideología de la educación académica se nutre de la subvaloración social y educativa del conocimiento técnico y de las prácticas y modalidades de formación, desconociendo que en la educación técnica el principio de unas bases generales científicas y humanísticas es garantía de mayor movilidad y adaptabilidad profesional y de mayor capacidad para la educación y calificación permanentes (Gómez V. , 2005).

Igualmente es significativa la presencia de las mujeres en la enseñanza de la lectura y la escritura, en esta investigación se pudo corroborar que el 67% de los docentes que laboran en la educación media y que orientan preferentemente estas habilidades comunicativas son mujeres. Esta información está en consonancia con los datos del 2010 que se registró un total de maestros y maestras colombianas del sector público de 310.932, de los cuales el 70% eran mujeres, aunque en cargos directivos docentes la mayoría está ocupada por hombres (Pages, 2012).

Figura 6. Distribución por género en los docentes que orientan la lectura y la escritura.



Fuente: Resultado del estudio.

Los datos aportados en la figura 6 son muy dicentes porque 12 de los 18 docentes que hacen parte de este estudio son mujeres y se encuentran orientando los procesos de lectura y escritura. Lo anterior para significar que ha existido una segregación femenina hacia las actividades de la escuela. El mismo Foucault (1977) aporta datos fundamentales para entender la segregación de sexos en las escuelas. Los reglamentos elaborados para la regulación del sistema educativo permiten ver la situación de las mujeres y entender el tipo de prescripciones para la conducta de las niñas y profesoras que se establecía en las escuelas del Estado. Es desde la normatividad donde se encuentran una serie de definiciones y representaciones simbólicas que explicitan lo masculino y lo femenino en las escuelas de una época: el control del tiempo, del cuerpo y del espacio, la actitud de profesores varones y profesoras, la definición de actividades consideradas de mujeres.

Muy seguramente esta tendencia está asociada al pasado de la formación docente pues en 1919 existían 38 Escuelas Normales con 1228 estudiantes, de los cuales 774 eran mujeres (62%). En 1920 se fortalecen ciertas instituciones de formación docente: Escuela Normal de varones de Tunja, Escuela Normal de Medellín y el Instituto Femenino de Bogotá. En 1926 a propuesta del doctor Rafael Bernal Jiménez, Secretario de Educación Pública de Boyacá, vino al país el educador alemán, Julius Sieber, a dirigir la Escuela Normal de Varones de Tunja (Escobar, 1990).

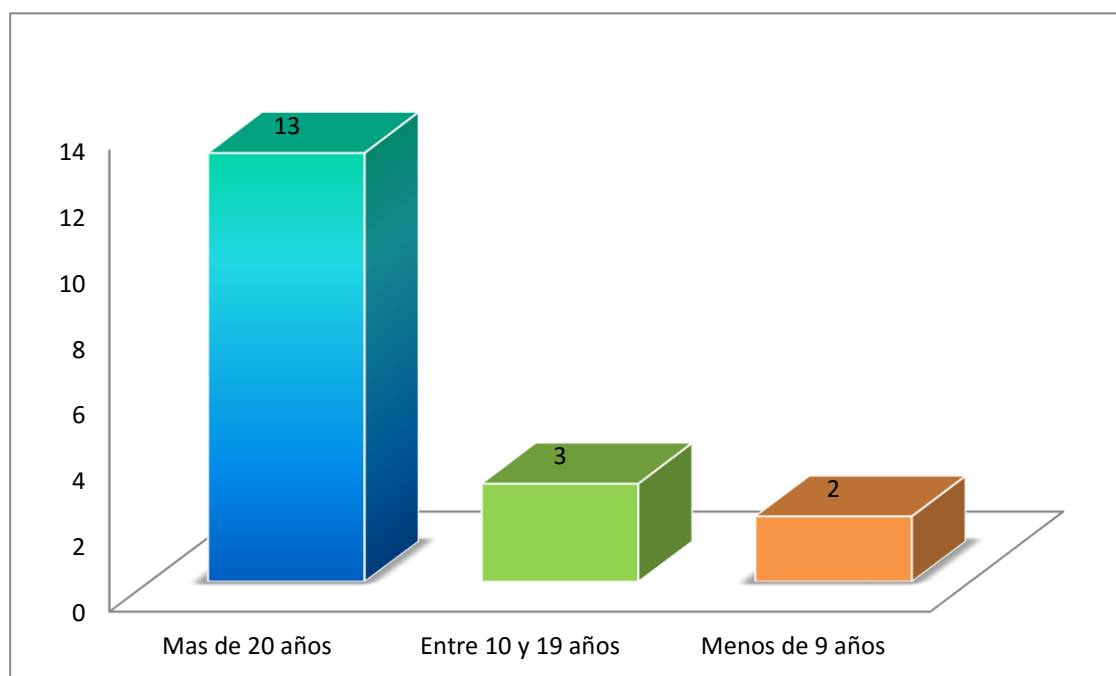
En la construcción del currículo sexuado del siglo XIX y principios del XX por ejemplo, aparecen aspectos como el reconocimiento de los saberes mujeriles que se enseñaban desde la escuela, donde la costura ocupaba un papel muy importante en la educación de las niñas, incluso conocimientos que ofrecía la escuela, como matemáticas y nociones de ciencias, estaban condicionados al dominio de las habilidades de aguja. La línea entre ser educanda y educadora era muy difusa, incluso como continuadoras del cuidado de los niños y actividades propias del hogar mismo (Acker, 1994).

Finalmente vale la pena decir que la elección profesional de los docentes que orientan la lectura y la escritura en el departamento de Casanare influye notablemente en el soporte, status epistemológico del saber que enseñan porque como ellos mismos lo expresan “en la Universidad no enseñaron la fundamentación teórica para enseñar la lectura y la escritura, sino otros elementos de lingüística” [Cobertura 1,05%] (Entrevistas\\EDW). También ha quedado documentado que no era una prioridad para los docentes actuales

adelantar estudios referidos a la actividad docente, sino que por el contrario tenían inclinaciones profesionales hacia otros estilos de vida.

También se ha dicho y es de vital importancia que la formación de la educación primaria, básica y media estuvo orientada hacia los bachilleres académicos, con una percepción de la enseñanza de lo que observaban en los docentes. Si se hace un análisis generacional de los educadores que actualmente orientan la lectura y la escritura, aproximadamente hacia el año 1995 (13 docentes) equivalente al 72%, iniciaron su actividad, algunos, aún sin haber culminado los estudios universitarios. Lo anterior porque si tienen más de 20 años de actividad docente (Ver figura 7) y comparado con la edad que relacionaron es posible deducir este argumento.

Figura 7. Años de experiencia de los docentes que orientan la lectura y la escritura.



Fuente: Resultado del estudio

Debe entenderse que las acciones de las personas que fueron los formadores de los docentes actuales, muy seguramente tenían avanzada edad y que si bien es cierto lo que plantea (Díaz de K, 2003) las dificultades que se presentan en el aprendizaje a nivel del sujeto que aprende, son un reflejo de los problemas que se presentan a nivel del sujeto que enseña, transferidos de unos a otros en las diferentes etapas del proceso educativo. Pero son los mismos docentes entrevistados quienes manifiestan la dificultad de entender el status epistemológico del saber que enseñan, lo expresan de la siguiente manera “respecto a las teorías epistemológicas y esos conceptos los maneja más mi compañero Libardo, él vive leyendo y lo entiende más porque la epistemología poco la leo o leo cuando es necesario” [Cobertura 3,03%] (Entrevistas\MERY)

Si bien es cierto que los docentes han asistido a procesos de formación “cursos” de actualización, también lo es que los estudios que se han realizado a la formación permanente de los docentes obedece a las políticas de los gobiernos y a lo que se considera que es clave para intervenir en las aulas. Sin embargo se ha establecido que:

En toda la región es posible identificar una fuerte tendencia a saturar los cursos con teorías supuestamente de moda mundial, con múltiples neologismos o tecnicismos que oscurecen el lenguaje y la comprensión del mensaje. En general, los maestros regresan a las aulas con nuevas categorías, pero con las mismas prácticas (CIDE, 2001, págs. 3-4).

En el marco de entender la fundamentación epistémica y los procesos mediante los cuales fueron apropiados (hacerlos suyos por parte de los docentes) es la postura epistémica la que determina la producción e interpretación de teorías que inciden en las prácticas docentes junto con la investigativa y pedagógica. Se incluye además transversalidad de otros ejes de análisis, como la situacionalidad histórica, las relaciones de poder-saber, la relación teoría práctica y la vida cotidiana. Se puede pensar que: si la epistemología subyacente puede ser una de las fuentes del problema, es factible utilizar el análisis epistemológico como herramienta para contribuir a la reorientación y a la superación de las prácticas de formación docente (Díaz de K, 2003) hacia la consolidación de una estructura epistémica capaz de orientar las acciones de los docentes hacia nuevos rumbos y nuevas estrategias creadas y concebidas desde el seno de la interioridad de los docentes y la realidad que viven.

Al respecto (Panza, 2005) señala que la educación transita por un camino que no vislumbra respuesta al modelo social que se está imponiendo actualmente, entre otras cosas por la influencia marcada del positivismo en lo filosófico, el conductismo en lo psicológico, y los modelos tradicionales pedagógicos que aún están fuertemente enraizados en el pensamiento de los docentes y en las teorías implícitas y explícitas que orientan las acciones en el aula. En lo fundamental, la educación ha perdido su propia identidad, hoy más acentuada, puesto que prepara a los humanos para servir en una modalidad específica de las estructuras económicas, políticas y sociales, sin concebir en muchos casos como premisa la educación de la comprensión humana para insertarse después en estas estructuras.

4.2.2 La vida cotidiana de los docentes que orientan la lectura y la escritura.

¿Porque estudiar la vida cotidiana⁶ en el marco de una investigación orientada a identificar los estilos epistémicos que modifican las acciones de los docentes dedicados a los procesos de lectura y escritura? Porque como señala Berger y Luckmann (1993), que basándose en principios antropológicos es posible reconocer que el conocimiento en una sociedad tiene su fundamento en la vida cotidiana. De allí que el conocimiento debe ser pensado en términos de los contextos sociales y antropológicos de los que emerge. En el mismo sentido (Chavellard, 1987) plantea que:

...el conocimiento, entendido como existencia de relaciones (personales o institucionales) con los objetos existe en todo momento en lo real antropológico. Incluso allí donde no lo buscamos, un sólo objeto, un objeto cualquiera nos lo revela, haciendo surgir conocimientos como la pisada de quien se pasea en el campo en verano hace surgir de la tierra a los saltamontes. De ese modo, en el corazón de la antropología, vemos emerger una antropología del conocimiento (p 149).

Igualmente se debe analizar y reflexionar acerca de la vida cotidiana de los docentes con la intención de encontrar allí la fuente que mantiene viva la actualización y los canales desde los cuales fundamenta las acciones en el aula. Más que conocer otros aspectos de su vida, también es importante, para esta investigación, la cotidianidad laboral, porque de ella se

⁶ Lo cotidiano (*cotidianus*) hace referencia a lo común, a lo familiar, a lo de todos los días. En este sentido vida corriente, vida cotidiana, vida ordinaria, indican lo mismo. *cf. Diccionario ilustrado latino-español.*

deriva la disposición diaria, lo que hace con los estudiantes en el aula y la forma como aborda los contenidos y la trasposición didáctica del saber que enseña.

Mirar hacia la vida cotidiana, la de todos los días, la del ciudadano común y corriente, está dotada del suficiente peso ontológico para ser estudiada como un marco de referencia legítimo para el crecimiento personal y social de cualquier ser humano, ya que por él discurre -de una o de otra manera- la vida de casi todos los hombres. Por sus virtualidades y riqueza, responde al tipo de vida que merece ser vivida en plenitud, porque constituye el ámbito propio en el que fluye la vida, la vida diaria, la familiar, la del trabajo cotidiano, la de las relaciones sociales, amistades y lazos solidarios, en donde se descubre, generalmente, las oportunidades de crecimiento, plenificación, reconocimiento, apertura y ayuda a otros (Cuellar, 2009). La vida cotidiana entendida como:

... el conjunto de actividades que caracterizan la reproducción de los hombres particulares, los cuales, a su vez, crean la posibilidad de la reproducción social...Por consiguiente, en toda sociedad hay una vida cotidiana y todo hombre, sea cual sea su lugar ocupado en la división social del trabajo, tiene una vida cotidiana. (Heller, 1977, p. 19).

Así mismo y de acuerdo con los trabajos de (Porlán, Martín, & Rivero, 2001), los componentes del conocimiento del profesor no están integrados y tienen distintos orígenes: el mundo cotidiano de la vida académica, de la vida profesional y de la vida ordinaria. Estos tres principios fundantes constituyen tres sujetos-conocimientos distintos que habitan de manera

yuxtapuesta en un mismo individuo. El conocimiento profesional integrado presupone en ese sentido un nuevo conocimiento, con el cual el profesor deviene en un sujeto conscientemente integrado. Por lo tanto, una manera de empoderar al profesor radica en crear las condiciones para que se produzca esta integración consciente de los diferentes componentes de su conocimiento.

El ser humano se concreta en un aquí y un ahora, en un tiempo y en un espacio; que más allá de la profesión y la condición social las personas tienen una vida cotidiana (VC). Quizá diferente, muchas veces por circunstancias obvias, pero que permite las particularidades. Escribir sobre la vida cotidiana significa reconocer su historicidad, ya que las circunstancias y hechos que la envuelven tienen sus peculiaridades dependiendo de cada situación social específica. Rescatar la cotidianidad no es tarea fácil, es sumergirse en esa realidad de todos los días y a partir de ahí hacer el análisis de los diferentes aspectos.

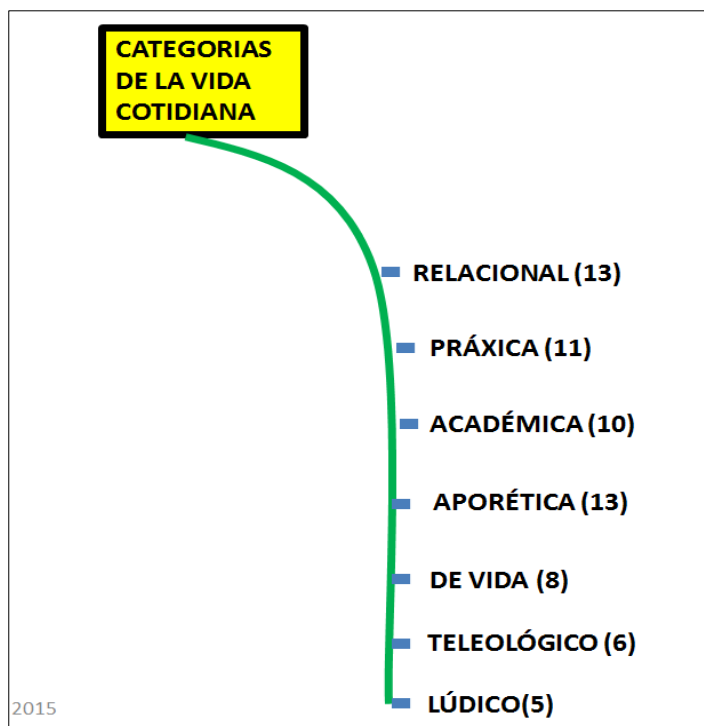
Así la vida cotidiana habla de la vida del hombre, de su tiempo, de la sociedad y del mundo. La vida de un hombre contiene las de todos los hombres, una ciudad es todas las ciudades, un día es todos los días. La cotidianidad encierra una gran riqueza aunque ésta esté escondida entre capas y capas de escoria. “La historia de un día engloba la del mundo y la de la sociedad (Lefebvre, 1972, p. 11).

Apoyados en las categorías o dimensiones de la vida cotidiana planteadas por (Taylor, 1994) se hace el análisis de la vida de los docentes que hacen parte del presente estudio. Los

datos fueron suministrados por los entrevistados al preguntarles acerca de cómo transcurre un día laboral.

Sin entrar en la discusión de las teorías de la reproducción social y sus diversas explicaciones del rol y función de la educación, es preciso decir que tanto los estudiantes, maestros y otros agentes humanos actúan dentro de contextos históricos y sociales específicos para hacer y reproducir las condiciones de su existencia. Estos seres humanos tienen una cotidianidad desde la cual es posible deducir los elementos estructurales de su vida y por ende de su forma de percibir el mundo. Unos y otros dan prelación a algunos aspectos de su vida en momentos determinados y de allí es posible extraer, si así se puede decir, parte de su estilo epistémico rodeado de teoría explícitas e implícitas.

Figura 8. Categorías de análisis de la vida cotidiana de los docentes objeto de estudio.



Fuente: Elaboración propia.

La figura 8 muestra cada uno de las categorías identificadas en la vida de los docentes que orientan la lectura y la escritura, estas fueron referenciadas a partir del análisis de las entrevistas a los participantes en el estudio. Los números que aparecen en paréntesis hacen mención a las referencias identificadas dentro del texto. Nótese las particularidades de cada uno de estos elementos, sin embargo, vale la pena aclarar que es de vital importancia la categoría académica, práxica y relacional, pues hacen parte de la búsqueda de los estilos epistémicos y la apropiación que hacen los docentes del status epistemológico del saber que enseñan.

Dimensión relacional: nadie viene al mundo solo ni vive su vida cotidiana encerrada en su propia subjetividad como sugiere la doctrina leibniziana de las mónadas. Más bien lo que se da es la intersubjetividad, entendiendo esta expresión como la comunicación entre personas a través del logos, a través del pensamiento y lenguaje, de los afectos y corazón, con la familia, el contacto con los estudiantes, intercambiando, mostrando o donando el producto de su esfuerzo y creatividad en el mundo del trabajo y las relaciones sociales (Taylor, 1994). Estos elementos están reflejados en lo expresado por los docentes cuando sostienen:

Mi vida cotidiana incluye la vida cotidiana de mi hijo. [Cobertura 0,58%] (Entrevistas\\VIRG)

Levantó mis hijas para llevarlas colegio. [Cobertura 0,55%] (Entrevistas\\ANG).

Luego soy mamá entonces viene la parte de hacer desayuno arreglar a la niña y después salgo para el colegio. Por lo general paso por sala de profesores a recoger mis llaves porque yo me mantengo acá aisladita. A veces pasan los estudiantes me hacen la conversa o me cuentan cosas

de ellos. [Cobertura 3,13%] (Entrevistas\\DEYSI)

Un día laboral comienza a las 4 y 45 de la mañana con las labores en el hogar, levantando los chicos con todo lo relacionado con la llevada a sus colegios... Alterno las actividades propias del hogar, hablo con mis hijos, compartimos la cena y a las 10 p.m. felices sueños. [Cobertura 2,83%] (Entrevistas\\EDIT).

Se pudo constatar en el análisis que la cotidianidad de los docentes está ligada al entorno familiar como su contexto más próximo. Es de señalar que el 67% de los docentes que hicieron parte de este estudio son mujeres y que son ellas quienes ejercen su rol de madres. Ese contexto familiar limita el tiempo de apropiación académica porque gran parte de su vida gira en el entorno familiar conyugal.

Dimensión práctica: corresponde al trabajo de cada día en su multifacético desarrollo y manifestación, que alberga desde los oficios y ocupaciones más simples, hasta los que requieren un alto grado de especialización científica y tecnológica. Es en el reconocimiento de las virtualidades del trabajo cotidiano, desde donde se comienza a fraguar el futuro de las personas y se encuentran los mejores bebederos al mundo de la educación y la cultura. Para ello hace falta además del esfuerzo, la disciplina y la constancia, el cuidado de las cosas pequeñas, de los detalles menudos que conducen a terminar con perfección la obra iniciada (poner “la última piedra”), que no sólo otorga competencia a quien la realiza sino es fuente permanente de crecimiento en virtudes.

Por lo general paso por sala de profesores a recoger mis llaves porque yo me mantengo acá aisladita. A veces pasan los estudiantes me hacen la conversa o me cuentan cosas de ellos.

[Cobertura 1,97%] (Entrevistas\\DEYSI)

Retomo el tema anterior, reviso tareas si las hay y se termina lo pendiente como talleres, correcciones, explicaciones, actividades orales, escritas, exposiciones. [Cobertura 1,73%]

(Entrevistas\\ELSA)

Voy a veces a la sala de profesores y otras veces directamente al aula de clase a recibir los estudiantes. [Cobertura 1,03%] (Entrevistas\\SAN)

En los momentos libres (sin asignación académica) siempre estoy revisando trabajos, leyendo, corrigiendo. Mis compañeros me aconsejan que no deje tanto trabajo, pero estoy tratando de resolver en el colegio todo lo que tenga que ver con estudiantes, allá en el colegio, para no traer nada para la casa. [Cobertura 3,25%] (Entrevistas\\VIRG)

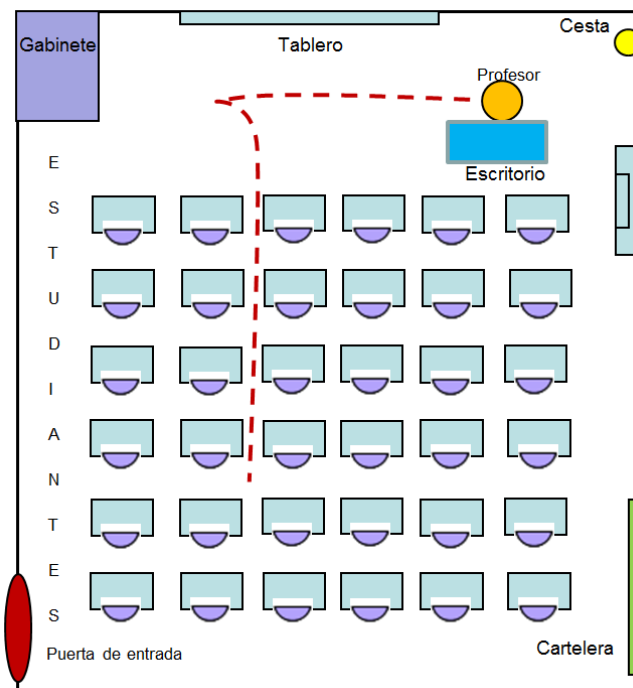
Tomo un tinto y a revisar por lo menos mentalmente si no hay que preparar nada más urgente y...luego empiezo a bordar. [Cobertura 1,08%] (Entrevistas\\MERY).

En este punto como una forma de recrear parte de la vida cotidiana de los docentes en su aspecto laboral se presenta la distribución de los espacios que se utilizan en el aula de clase. El video de las clases fue tomado con el consentimiento de los docentes y después de realizar la entrevista. Se les explicó que podían preparar su actividad académica preferentemente en el cual orientaran el proceso de mejora de la lectura o la escritura. La figura 10 es una muestra de la forma como estaban dispuestos los estudiantes para la actividad que fue puesta en video.

La disposición, distribución u organización que hagan los docentes de los estudiantes al interior del aula de clase, permite un tipo de comunicación entre los actores (estudiante-docente). (Greimas & Fontanille, 1994), señala que esa interacción permite una clase de discurso asociado a la concepción de que el profesor es quien posee el saber y el estudiante debe adquirirlo. Sin duda, la comunicación en el aula merece ser estudiada, puesto que, por una parte, su inadecuado funcionamiento puede desencadenar múltiples dificultades en el proceso socializador del estudiante; y por la otra, su carácter asimétrico la hace susceptible a la manifestación de conflictos en las relaciones personales.

En la gráfica que se muestra se visualiza la distribución preferente que adoptan los docentes en la interacción comunicativa. De allí se deriva un particular tipo de comunicación vertical profesor-estudiante inmerso en un imaginario que se ha legitimado desde la infancia y que se mantiene a lo largo de la vida académica como estudiante, inicialmente, y ahora como docente. El sistema mismo ha favorecido este tipo de interacciones pues predetermina las funciones que, tanto el docente como el estudiante, asumen en los contactos interpersonales que se producen en el medio escolar. Así, al docente se le otorga el “poder vertical”, el cual reconoce la autoridad para decidir sobre las actuaciones que se van a suscitar con la y el estudiante. Por otra parte, al estudiante se le posibilita relacionarse horizontalmente con sus pares, cuyas relaciones estarán decididas o supervisadas por el docente (Vásquez & Martínez, 1996).

Figura 9. Disposición de los estudiantes en las aulas de clase.



Fuente: Imagen derivada de las grabaciones de las clases de los docentes.

Este diseño estuvo presente en la mayoría de grabaciones (14) de las clases. La línea punteada roja es el trayecto de desplazamiento realizado por algunos docentes mientras se hizo la grabación. Vale la pena mencionar que tres (3) docentes utilizaron un computador y un videobeam para orientar ejercicios de lectura o de escritura. Paradójicamente proyectaron los textos para que los estudiantes, uno leyera en voz alta y los otros siguieran la lectura del texto.

Posteriormente cuando se aborda el tema de los estilos epistémicos de la enseñanza de la lectura y la escritura, así como la prevalencia de los enfoques se hace un análisis amplio de lo manifestado por los docentes acerca de las actividades que realizan para mejorar la lectura y la escritura.

Dimensión académica: La formación es una dinámica de desarrollo personal que consiste en tener aprendizajes, hacer descubrimientos, encontrar gente, desarrollar a la vez las capacidades de razonamiento y también la riqueza de las imágenes que se tienen del mundo. Es también descubrir las propias capacidades, los recursos y no es para nada evidente que esta dinámica, estos descubrimientos, estas transformaciones sean producidas principalmente por la ampliación del horizonte de posibilidades académicas. Encontrar las fuentes de actualización de los docentes es descubrir la forma como alimentan el status epistémico de lo que enseñan. La formación (o capacitación) del docente debe entenderse como un proceso de actualización que le posibilita realizar su práctica pedagógica y profesional de una manera significativa, pertinente y adecuada a los contextos sociales en que se inscribe y a las poblaciones que atiende. Y en esta misma forma se concibe al docente como un profesional capacitado (idóneo) para reconstruir el conocimiento pedagógico, a partir de la experiencia a que se enfrenta cotidianamente (Camargo & Et al, 2004).

Cuando se habla de formación docente debe señalarse que en países como Singapur y Canadá, la formación en servicio es frecuente, se fomenta de manera continua y está enfocada a mejorar aspectos específicos en cada docente. Sin embargo, la evidencia disponible sobre el impacto de programas de formación en servicio sobre la calidad educativa es mixta, y sugiere que tanto la forma como el contenido del programa importan (Jackson, 2012).

De manera general, los programas de formación para docentes en servicio tienen diferentes enfoques y formatos. En cuanto a enfoque, hay programas que buscan transmitir comportamientos genéricos de un buen maestro, como por ejemplo, cómo fomentar la

cooperación en el aula. Otros programas dan orientación sobre el currículo y pedagogía para la enseñanza de una asignatura específica. En cuanto al formato, hay variación en intensidad, distribución horaria durante el año escolar y uso de complemento empírico en el aula (Kennedy, 1998).

Tanto Kennedy (1998) como (Harris & Sass, 2011) coinciden en afirmar que los programas de formación en servicio que enfocan su contenido en dominio de la materia y, en especial, en cómo los estudiantes aprenden dicha asignatura, son más efectivos que aquellos que se enfocan en comportamientos del maestro.

En la investigación se ha podido dilucidar que los docentes en Casanare consideran que la formación permanente no es una obligación del gobierno tanto que diez y seis (16) así lo plantean, tan solo dos (2) atribuyen esa responsabilidad a las autoridades educativas. Creen que la fuente más potente para actualización de los docentes es a través del internet al respecto señalan que:

Lastimosamente no voy casi a capacitaciones porque casi no hay en dónde. Entonces le toca a uno por su cuenta actualizarse, para estar en la jugada como dicen los muchachos. [Cobertura 3,14%] (Entrevistas\\ELIZ).

En la casa tengo acceso a internet para mirar que les puede servir a los muchachos o a veces mi hija me manda cosas al computador que me sirvan para dictar clases, pero como en este momento no tengo internet. [Cobertura 2,47%] (Entrevistas\\SAN).

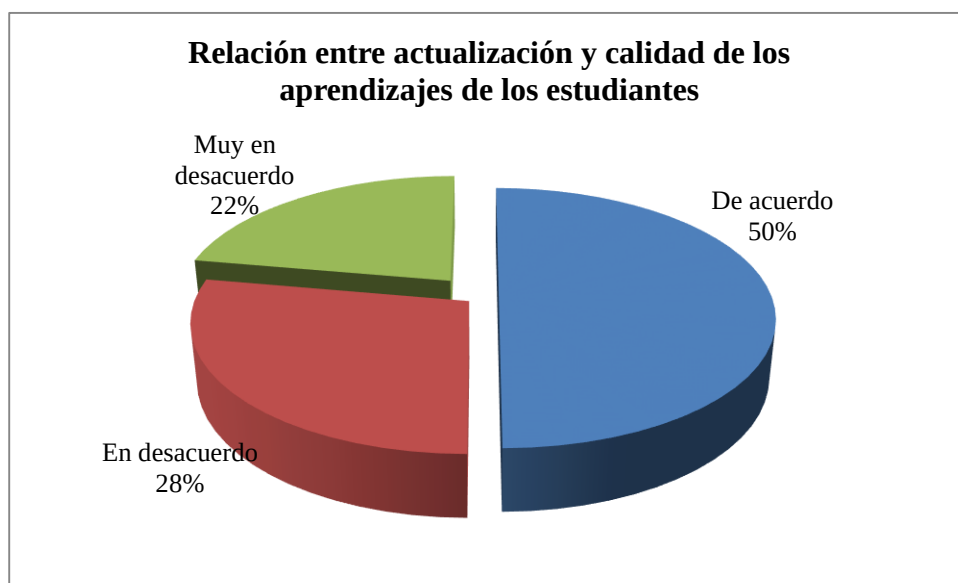
Cuando tengo horas libres: planeo las actividades, desarrollo secuencias didácticas, preparo material, reviso trabajos de los estudiantes y trabajos institucionales. Utilizo la tarde para leer. [Cobertura 2,58%] (Entrevistas\\FABIO).

En la tarde tomo un tinto y a revisar por lo menos mentalmente si no hay que preparar nada más urgente [Cobertura 0,85%] (Entrevistas\\MERY).

Como estoy estudiando maestría, siempre hay trabajo que hacer. [Cobertura 0,66%] (Entrevistas\\VIRG).

La información se condensa en la siguiente gráfica y es el resultado de la consulta acerca de la responsabilidad de los docentes en la calidad de los aprendizajes de los estudiantes y si esta es directamente proporcional con la formación permanente.

Figura 10. Relación entre actualización y calidad de los aprendizajes de los estudiantes



Fuente: Resultado del estudio.

Los docentes que hicieron parte de esta investigación consideran que existe una relación directa entre la calidad de la actualización de los docentes y la calidad de los aprendizajes de los estudiantes, este planteamiento es compartido por el 50% de los encuestados. Pero como señala (Hargreaves, 1996) la acción docente está sujeta a determinadas condiciones materiales caracterizada por la institución educativa, que puede facilitar o dificultar la labor profesional. (Day, 2005) considera que la formación docente se alimenta de tres entornos: la acción en el aula, la asistencia a cursos, seminarios, congresos y el aprendizaje en la escuela (los compañeros, colaborando con grupos y niveles educativos). En muchas oportunidades los docentes encuentran que los conocimientos teóricos que recibieron en la Universidad no están conectados con la realidad y los problemas del aula.

4.2.3 Estilos epistémicos y su apropiación.

Acá se pretende determinar la incidencia de la formación que recibieron los docentes en la vida universitaria. Si se tiene en cuenta que el 72% de los docentes que orientan los procesos de lectura y escritura en la educación media en el departamento de Casanare tienen más de 20 años de experiencia puede aproximarse que entre los años 1990-1995 adquirieron su título universitario.

Cuenca (2007), señala que en la última década del siglo XX respecto a la formación de los docentes ha existido diversas tendencias y tensiones. Entre las tensiones halladas se encuentran: bajos perfiles académicos y socioeconómicos de los estudiantes de educación, diferencias entre la formación universitaria y la formación no universitaria, formas de capacitación remediadoras, entidades gestoras de la formación en servicio frente a ministerios

y asignación presupuestaria para la formación. Las tendencias se manifiestan en los siguientes aspectos: la articulación entre la formación en servicio y las necesidades reales, la existencia de una gran variedad de niveles de especialización, la concepción de la formación docente como sistema continuo y permanente, el fomento de la evaluación hacia la acreditación y el desarrollo de planes de apoyo nacionales e internacionales.

Sin pretender un recorrido histórico por la formación de los docentes en Colombia, hunde sus raíces⁷ en el surgimiento de la instrucción pública, momento en el cual la función de enseñar, deja de pertenecer al ámbito privado de la iglesia católica y la familia para situarse en la escuela, espacio que requiere del control y vigilancia del Estado. En este contexto, se ubica la figura del maestro como producto de la iniciativa personal: la enseñanza pública de las primeras letras aparece ligada a la posibilidad de cierta redención económica. Posibilidad planteada para algunos sujetos que vinculan la enseñanza de las primeras letras a la enseñanza de un oficio artesanal (Martínez Boom, Castro V, & Noguera, 1988)

Hacia 1822, se crea, en Bogotá, la primera Escuela Normal del país, con el objeto de formar profesores, normalizar las prácticas de enseñanza y difundir el sistema de enseñanza mutua, propuesta por Simón Bolívar y Francisco de Paula Santander, como una maquina escolar perfecta en donde un sólo maestro enseñe a mil niños al tiempo, los rudimentos de la moral, la escritura y el cálculo. La Escuela Normal surge, entonces, con la función de normalizar, uniformar el lenguaje, las formas de pensar y de sentir.

⁷ Entre los años 1770 y 1800, para ejercer el oficio de maestro se tenía que solicitar un reconocimiento legal por parte del poder. Para merecer el título era necesario, además de demostrar la habilidad para leer, escribir y contar, algunos requisitos igualmente destacables, como los de ser hombre blanco y decente, arreglado, de buen procedimiento y sin vicio alguno.

En 1851 con la llegada del liberalismo al poder se declaró que no era necesario tener títulos para ejercer algún oficio de maestro, pero en 1870, mediante el decreto Orgánico de Instrucción Pública, se declaró como una de las funciones más importantes del gobierno, la preparación de maestros por medio de las Escuelas Normales, que debían servir para unificar los métodos de enseñanza (Saldarriaga & Sáenz, 1997)

En Colombia solamente se han promulgado tres leyes generales de educación. La primera, el decreto Orgánico de Instrucción Pública (DOIP), que en 1870 promulgó el gobierno del liberalismo radical del presidente Eustorgio Salgar. La segunda, la Ley Orgánica de Educación, de 1903, promulgada en el gobierno de José Manuel Marroquín y recordada como la Reforma Uribe por ser Antonio José Uribe, el ministro de instrucción pública, quien la tramitó. La tercera, la Ley 115 de 1994, conocida como Ley General de Educación, aprobada tres años después de la Asamblea Nacional Constituyente de 1991 (Álvarez, 1997)

En 1994, se expide la Ley 115 o Ley General de Educación, preferencialmente para los niveles de Educación Preescolar, Básica Primaria, Básica Secundaria y Media, sin embargo, allí se dedica el Capítulo II al tema de la formación de Educadores. Se establece en el artículo 109 fines como:

Formar un educador de la más alta calidad científica y ética,

Desarrollar la teoría y práctica pedagógica como parte fundamental del saber del educador,

Fortalecer la investigación en el campo pedagógico y el saber específico y

Preparar educadores a nivel de pregrado y de postgrado para los diferentes niveles y formas de prestación del servicio educativo (Colombia., 1994)

Igualmente, en el artículo 112 se señala que la responsabilidad de la formación y actualización de los educadores, del nivel de pregrado y postgrado, recae en las Universidades e instituciones de Educación Superior (Colombia., 1994). Así mismo se expresa que las Escuelas Normales deben ser reformadas, con dos años más de educación después del grado 11º, podrán formar educadores para el nivel Preescolar y para Básica Primaria. El decreto 2903/1994, con fundamento en la Ley 115, contiene los procedimientos para la reestructuración de estas Escuelas, siempre y cuando cuenten con la asesoría de una Universidad.

Con relación a la profesionalización y actualización de docentes, en 1996, se expide el decreto 709, por el cual se “establece el reglamento general para el desarrollo de Programas de Formación de educadores y se crean condiciones para su mejoramiento” (M.E.N., 1997). Se ocupa de la estructuración de los programas de formación, atendiendo a cuatro campos: formación pedagógica, disciplinaria específica, científica investigativa y deontológica y en valores humanos.

En este año 1996, a instancias del Presidente de la República, se conformó “un grupo de personas destacadas en las distintas ramas del saber, llamado Misión de Ciencia, Educación y Desarrollo”, quienes elaboraron el documento “Al filo de la oportunidad”. Uno de los aspectos centrales tiene que ver con la “dignificación de la profesión docente”, recomendando

la “renovación continuada de la preparación de los docentes” y el mejoramiento sustancial de las remuneraciones.

Así las cosas hacia finales del siglo XX la formación de los docentes estuvo fundamentada principalmente en el modelo pedagógico conductista, que concibe el aprendizaje como conducta observable, se asume el conocimiento como la transmisión parcelada de saberes técnicos mediante un adiestramiento experimental que utiliza la tecnología educativa (Flórez, 2015)

En esta perspectiva, en la estructuración de planes y programas educativos adquieren preponderancia la identificación de las conductas que se van a propiciar, las unidades básicas, para orientar la acción a la definición de los objetivos instruccionales y los mecanismos de control para asegurar su cumplimiento.

Este nuevo modelo educativo incide sobre los propósitos de formación de los docentes, pues se considera que antes que dominar el conocimiento científico y pedagógico, el docente debe ser un técnico capaz de implementar el curriculum definido, de acuerdo con los objetivos de conducta y los sistemas de medición del rendimiento. Los procesos de formación deben prepararlo para la aplicación de guías de aprendizaje, diseñadas por expertos y especialistas del currículo. En consecuencia, se pierden de vista las finalidades formativas de la educación.

La clase de formación adquirida en la década del 90 hace que la experiencia educativa en el nivel medio se privilegia comúnmente una modalidad de aprendizaje abstracto y pasivo,

limitado a libros, textos y tableros, carente de oportunidades de experimentación, medición, comprobación de hipótesis, articulación entre teoría y práctica. Este tipo de educación, caracterizada como ‘estructuralista’, es de menores costos relativos, no requiere grandes inversiones en equipos, herramientas, talleres o laboratorios, pero no es eficaz en la formación de las competencias científicas y tecnológicas requeridas en la sociedad moderna (Gómez, Díaz, & Celis, 2009).

Yo no me preocupo por la preparación de las clases, porque ya las tengo en formatos y como trabajo los mismos temas que mi compañera, incluso estoy trabajando en un taller de una salida pedagógica que ya tenemos armado...Recuerdo bien las clases del profesor Justo Morales que nos enseñaba Semiología y Lingüística. [Cobertura 3,68%] (Entrevistas\\DAR).

La teorización la inicié en la Universidad, sobre todo cuando se veían materias relacionadas con la evolución de la lengua, la estructura gramatical y autores como Ferdinand de Saussure y Chomsky [Cobertura 2,18%] (Entrevistas\\EDIT).

Principalmente, diría yo, que los profesores de lengua castellana estamos influenciados por Saussure y Chomsky, creo que estos autores nos han marcado. Por eso se debe enseñar la parte de la morfología del idioma, un poquito de etimología, eso ayuda a clarificar las ideas para usar bien el español [Cobertura 2,02%] (Entrevistas\\MERY).

Una de las principales complejidades de tipo técnico y político que enfrenta la educación media en diversos países es la decisión frente a la homogeneidad o la diferenciación, tanto institucional como curricular, en la educación ofrecida, sobre todo en el

contexto de masificación de este nivel y la consiguiente mayor heterogeneidad de intereses y capacidades en el cuerpo estudiantil (Braslavsky, 1997).

4.2.4 Estilos epistémicos de la enseñanza de la lectura y la escritura.

Cuando se habla de estilos epistémicos se hace referencia a la singular visión del mundo; la particularidad que tiene cada docente de resolver problemas, de aprender, de abordar el mundo, de razonar, estas individualidades configuran una concepción de conocimiento, de aprendizaje, de currículo, adopta un enfoque particular para orientar su acción pedagógica y didáctica en este caso le permite adoptar un corpus teórico que orienta el enfoque para la enseñanza de la lectura y la escritura. Esta disposición se hace presente desde antes de impartir una clase, desde el planeamiento curricular, pues éste tiene los orígenes en un desarrollo científico orientado hacia una intencionalidad.

Estas posiciones individuales de ver el mundo, en muchas oportunidades se enriquecen con las ideas o adherencias de otros individuos que comparten las mismas, convicciones, teorías y metodologías. El estilo epistémico se construye desde el seno de la familia, la escuela, el colegio, la formación universitaria, las inclinaciones de especialización. Los estilos no son estáticos, están permeados por el contexto y ellos orientan las acciones educativas, en el caso de los docentes (Rivero, 1988).

Vale la pena decir que al hacer referencia a los enfoques o miradas que median las acciones emprendidas por los docentes, que orientan la lectura y la escritura en la educación

media en el departamento de Casanare, ha sido objeto de un estudio profundo al interior de lo expresado por los docentes que hacen parte de este estudio. Para acercarse al tema se hace una diferenciación entre la lectura y la escritura, pues aunque son acciones absolutamente complementarias, se tienen supuestos epistemológicos y ontológicos diferentes.

Si los docentes no pueden clarificar los objetivos y corpus epistemológico que sustentan las acciones al enfrentarse a un texto, de nada servirá, después, intentar trabajar una lectura con éxito, (Crespo, s.f) se podrá llegar a cualquier parte, pues se carece de una direccionalidad e intencionalidad en la acción docente. Profundizar en estas teorías se constituye en punto de quiebre para identificar la forma como se procede cuando se realizan acciones tendientes a mejorar la habilidad lectora, de ahí que es de vital importancia, identificar, por parte de los docentes, de una direccionalidad a lo que se enseña.

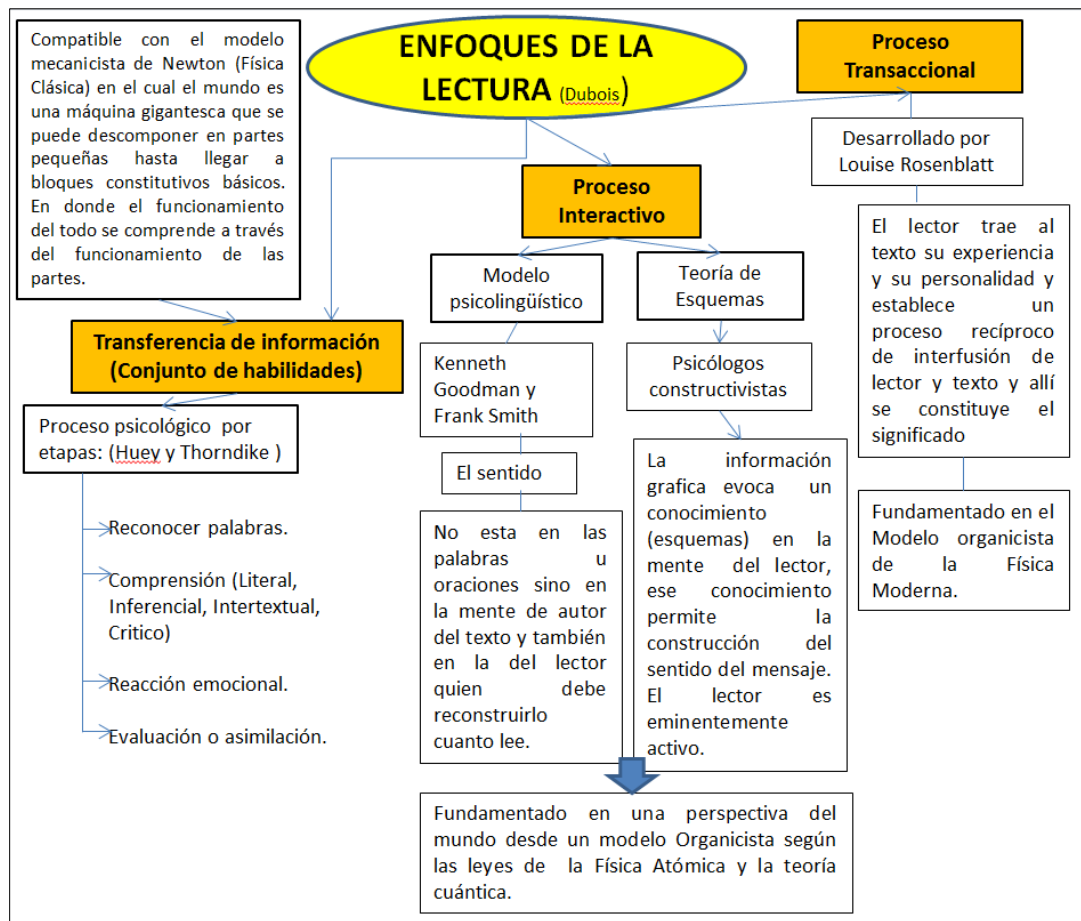
La lectura: Al estudiar las concepciones epistemológicas que tienen los docentes, en relación con la lectura, necesariamente se tiene que hacer referencia a las teorías y problemas sobre el conocimiento implícito en las prácticas pedagógicas que ellos ponen en marcha al enseñar la lectura. Es decir, se alude a las teorías de la lectura y de la enseñanza que subyacen en el acto pedagógico; conocimientos sensibles, conocimientos conceptuales y conocimientos científicos estructurados, que se manifiestan en el aula, porque “los problemas que suscita una teoría de la lectura y de la enseñanza no pueden desligarse de una toma de posición epistemológica” (Navarro, 2004, p. 35).

Al respecto en esta investigación se ha dilucidado, apoyados en los planteamientos de Dubios, que existen varios enfoques que han orientado el proceso de enseñanza y de aprendizaje de la lectura, como se muestra en la figura 11 y que se podrá documentar a través de la experiencia y de las entrevistas a los docentes que actualmente orientan, preferiblemente, estos aprendizajes.

El mismo Navarro en 2004, manifestaba que en ninguno de los niveles de la enseñanza nacional se ha reflexionado sobre estos problemas (fundamentos epistémicos), ni sistemática ni asistemáticamente, ni poco ni mucho, en cambio, sin ninguna racionalización, es decir, irracionalmente, se da por sentado que la lectura y literatura puede enseñarse, que leer es una simple técnica neutral y un oficio fácil y carente de un corpus teórico cada vez más sólido. He aquí una posición epistemológica ingenua, en otros términos, propia del sentido común y la banalidad.

En los procesos de enseñanza de la lectura se reconocen concepciones y prácticas como la concepción del modelo pedagógico tradicional. Este modelo incide en la baja capacidad de comprensión lectora de los estudiantes colombianos, cuando no se complementa con otros y no aborda la complejidad del proceso. Es un modelo que se convierte en obstáculo epistemológico si se queda en una concepción reduccionista (Peña, 2002)

Figura 11. Concepción teórica del proceso de la lectura.



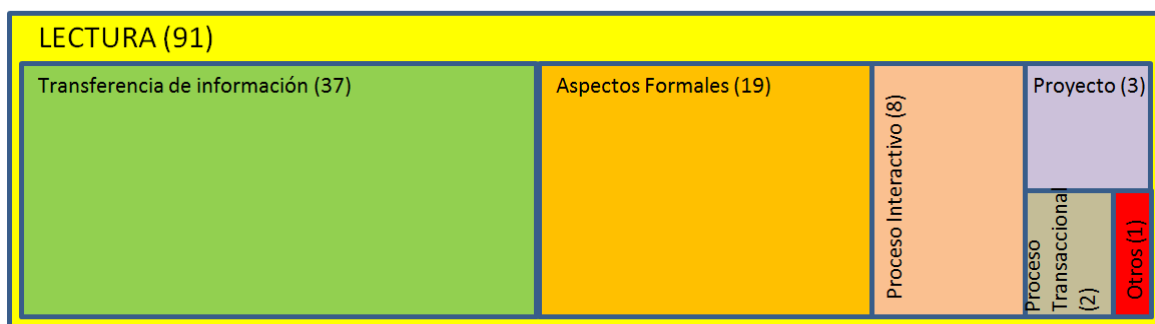
Fuente: Elaboración propia.

Las actuaciones del docente en el aula pueden fracasar porque su fundamentación epistémica del saber que enseña es insuficiente; es decir, porque no se tienen los conocimientos pedagógicos y didácticos, así como los saberes sobre los procesos y estrategias cognitivas y metacognitivas que intervienen en la enseñanza y aprendizaje de la lectura; esto es, cuando hay insuficiencia de corpus científico o modelos pedagógicos satisfactorios. También puede fracasar cuando sostiene concepciones erróneas o parciales sobre los procesos de enseñanza y de aprendizaje. Se debe reconocer que existe una relación entre el conocimiento teórico (teorías y explicaciones sobre cómo se produce el conocimiento), el

conocimiento didáctico (saber enseñar) y los conocimientos o saberes instrumentales de las prácticas de aula.

Basados en los planteamientos de María Eugenia Dubois, (1987) quien considera que los estudios acerca de la lectura han trasegado por el enfoque que entiende la lectura como transferencia de información, proceso interactivo y proceso transaccional, en esos aspectos y otros que emergieron como categorías de análisis de las entrevistas se centraran las siguientes líneas. En las entrevistas, se ha identificado el soporte epistémico que fundamenta las acciones de los docentes que orientan el proceso de la lectura. Una forma de sintetizar este aspecto se hace a través del siguiente dendograma (Ver figura 12) derivado del uso del software N Vivo 10, que muestra el número de referencias por cada uno de los nodos.

Figura 12. Nodos comparados respecto a las referencias en el enfoque de la lectura



Fuente: Resultado de la codificación de las entrevistas.

Como se aprecia de manera visual, el ‘peso’ de la codificación en las respectivas categorías que resulta luego del ejercicio de análisis de los datos suministrados por los entrevistados, claramente se puede establecer las diferencias en el pensamiento de los docentes que orientan los procesos de lectura y escritura desbalanceado hacia la concepción de la

lectura como un ejercicio de transferencia de información o como conjunto de habilidades. Solo con hacer una mirada rápida el aspecto relacionado con transferencia de información tiene 37 referencias, es decir, fragmentos de textos en los cuales se hace mención a entender la lectura en este sentido. En líneas posteriores se hace un análisis pormenorizado de estos elementos categoriales.

El nodo identificado bajo el nombre de aspectos formales cuyo peso cuantitativo es 19 referencias, en este nodo se han codificado los elementos referidos al pensamiento de los profesores respecto a la lectura como un ejercicio de entonación, buena pronunciación, deletreo, tartamudeo, pausas, confusión de grafías entre otros aspectos. Este fue un nodo que emergió como resultado del análisis. Posteriormente se hace la ampliación y la presentación de los fragmentos de textos extraídos de las entrevistas.

La lectura como proceso interactivo, esta concepción va perdiendo fuerza en la mención o referencia que hacen los docentes, tan solo nueve (9) fragmentos pudieron ser extraídos de las entrevistas, este elemento muestra el desconocimiento por parte de los docentes del corpus teórico de la enseñanza de la lectura. Por cierto no se trata de una teorización reciente sino que fue construida a finales de 1970 y apoyada por los avances en materia psicolingüística y de la psicología cognitiva quienes proveen una concepción de la lectura, vista como proceso interactivo, destacando el modelo psicolingüístico y la teoría del esquema.

La teorización de la lectura como proceso transaccional, derivada de los planteamientos de la teoría de la literatura y desarrollada por (Rosenblatt, 1985) en su libro *The reader, the text, the poem*. Rosenblatt aportó el término de transacción para referirse a la relación recíproca entre el cognoscente y lo conocido, haciendo hincapié en ese proceso recíproco entre el lector y el texto. Nótese que sólo se han podido extraer dos fragmentos del total de las entrevistas.

La lectura como un conjunto de habilidades o una mera transferencia de información: Los docentes consideran, seguramente, sustentados teóricamente en los lineamientos curriculares del área que orientan que se deben privilegiar los niveles de la comprensión como los modos de leer (Jurado, 2003). Justamente entender la lectura como un proceso psicológico en el cual se tiene que superar ciertas etapas, eso corresponde a la lectura entendida como transferencia de información. Se extrae la información que está inmersa en los textos:

La información toda esta ya elaborada lo único que se requiere son estudiantes seres humanos que efectivamente toman esa información la sepan analizar y también sepan procesarla para saber cómo hacer uso de ella.

Generalmente selecciono el texto y se lo presento a los muchachos que busco que sea un texto de interés para ellos luego como ya son muchachos grandes los pongo a que cada uno con su material hagan un ejercicio en forma individual donde vayan leyendo y vayan encerrando la palabra clave. Que vayan resaltando la idea principal de cada párrafo en un tiempo determinado. [Cobertura 8,32%] (Entrevistas\\AURA).

Las investigaciones de Rockwell (1982), Collins y Smith (1980) y Solé (1987) señala que los conceptos de los docentes acerca del significado del aprender a leer, así como las actividades que realizan en las aulas no incluyen aspectos relacionados con la comprensión puesto que la visión que tienen de lectura (modelos de procesamiento ascendente) y la comprensión la asocian a la correcta oralización del texto. Claramente mostrada por los entrevistados:

He puesto en práctica la lectura por que los chicos de hoy en día no saben leer, aunque ellos digan que saben leer por que reconocen algunos símbolos, pero uno los pone a leer y empiezan a tartamudear o hay algunos que no ven los signos de puntuación entonces comienza uno: ojo con los signos de puntuación, mire las comas y todo eso. Leer bien es justamente evitar todos esos errores. Cobertura 3,96%:) (Entrevistas\\MAR).

Es paradójico que los docentes manifiesten que los estudiantes de hoy no saben leer y que desconocen el significado del término, cuando los mismos docentes hacen visible su ignorancia cuando sostienen que:

Con niños de primero, me queda la satisfacción y al final de año uno ya sabe el resultado que saco porque había niños que no sabían coger un lápiz y mucho menos las vocales y a final de año uno ver que esos niños saben leer y escribir(Entrevistas\\MERY)..

Para los docentes que conciben, consciente o inconscientemente la lectura como desarrollo de habilidades piensa que la comprensión va asociada a la correcta oralización del texto. “Iniciamos la lectura en voz alta consideramos para enseñar a leer es primordial que el

docente sepa leer” (Entrevistas\\ANG). Igualmente este argumento es expresado por otros entrevistados:

“Me gusta cuando les leo un texto a los chicos porque le doy entonación a los textos como para diferenciar el significado del texto, porque no es lo mismo leer un texto plano que leer un texto dándole entonación”. [Cobertura 5,62%]: (Entrevistas\\MERY).

Los docentes piensan que si el estudiante lee bien, si puede decodificar el texto, lo entenderá. (Carrasco, 2003) expresa que, entre aprender a leer y leer, hay una gran diferencia, la escuela enseña a leer, a reconocer un sistema de representaciones escritas, pero esto no significa que se aprenda a comprender. “Cuando hago ejercicios de lectura pido que lean en silencio luego que hagan una lectura colectiva elijo aun estudiante para que lea en voz alta y los demás estudiantes deben seguir la lectura así sucesivamente” (Entrevistas\\MERY).

Se confunde decodificar con comprender; por ejemplo, esto ocurre cuando un estudiante con un nivel de inglés medio-bajo se pone a leer en voz alta un texto en dicho idioma. Lo que procurará es pronunciar correctamente cada una de las palabras. Sin embargo, si se le pregunta ¿qué has entendido? Dirá posiblemente que nada, o dará el significado de palabras aisladas del texto. Por lo que, oralizar (verbalizar) correctamente no tiene por qué implicar comprender (Carrasco, 2003).

Otro elemento clave en la lectura es conocer las palabras y su significado, pues los chicos son muy pobres de vocabulario porque uno les da un texto y comienzan y esto que es entonces le toca a uno por favor subraye las palabras que no conoce.

Al final de la hoja venían 15 preguntas pero no eran casi textuales porque hay veces que la respuesta la encuentra dentro del texto; si no que era más bien lo que comprendió de esa lectura.

Luego de eso les dejo tiempo para que contesten las preguntas o a veces les quito la hoja para que contesten preguntas y se les dificulta porque hay cosas que se les olvidan.

También se debe tener en cuenta en que sitios puede leer, donde no haya ruido y tipos de cosas así para que el chico aprenda a leer bien. § 7 referencias codificadas [Cobertura 16,75%](\\Entrevistas\\MAR).

Por tanto, el lector comprende un texto cuando puede extraer el significado dado en el texto, es decir, reconocer que el sentido del texto está en las palabras y oraciones que lo componen y que el papel del lector consiste en descubrirlo.

Cuando enseño lectura pienso en el vocabulario que permite identificar las ideas principales de los textos, como palabras claves. (\\Entrevistas\\EDW).

Retengan la información del libro que se les coloca analizar. (Entrevistas\\ELIZ).

Después que leen los muchachos deben hacer un taller de interpretación textual. (Entrevistas\\DAR).

La lectura entiende la comprensión asociada a la correcta oralización del texto. Si el estudiante lee bien, si puede decodificar el texto, lo entenderá. “Recuerdo que él nos ponía mucho a leer

en voz alta y después nos preguntaba que habíamos entendido entonces las clases se basaban en eso. [Cobertura 1,37%] (Entrevistas\\GUS).

En este enfoque, el sentido del texto está en las palabras y oraciones que lo componen y el papel del lector es descubrirlo. Dicho de otra manera, supone que si el lector puede hablar y entender la lengua oral, podrá entonces decodificar el texto y entenderlo, lo cual hace creer en una asociación entre comprensión y la correcta oralización del mismo.

Como discusión final respecto a la enseñanza de la lectura desde la mirada de la comprensión asociada a la correcta oralización del texto ha generado reflexiones en torno al estilo, sustento epistemológico que orienta las acciones de los docentes. El estilo epistémico preferente de los docentes de Casanare que orienta la lectura está apoyado por modelos explicativos de la comprensión, de corte atomista, a-relacional, marcadamente censo perceptual, (Morton, 1980; Garrett, 1980), guiada por la ruta fonológica o indirecta, llamada así porque los docentes consideran que los signos gráficos son transformados en sonidos mediante el sistema de conversión grafema-fonema y es a través de los sonidos como se accede al significado de las palabras. La otra ruta, mencionada, relacionada con la lectura visual o léxica en la cual la codificación gráfica de las palabras activa directamente su representación léxica, es decir, que el lector conecta directamente la forma de la palabra con su significado (Bradshaw, 1975; Coltheart, 1975; Forster & Chamber, 1973; Marshall, 1976; citados (Cuetos & Valle, 1988).

En esta investigación, y gracias a las referencias documentadas de las entrevistas de los docentes que orientan la lectura en Casanare, queda sustentado que la comprensión de la lectura se reduce a la identificación pasiva de contenidos relacionados directa e indirectamente con formas significantes. La aplicación de estos modelos a la enseñanza de la lectura genera como resultado la creación de métodos pedagógicos apuntados directamente a los asuntos mecánicos de la lectura: identificación de grafemas, asociación de grafemas con los fonemas correspondientes, mecanización de ritmos, pausas, cadencias, entonación, lectura en voz alta, resumen literal de la información, identificación de deducciones descontextualizadas y cumplimiento de estrategias identificadas como claves para el desarrollo de las pruebas SABER 11°, denominadas anteriormente ICFES.

Con los de once trato de manejarles la presión del español con ejercicios de vocabulario para la preparación del ICFES. Manejo ejercicios de vocabulario sinónimos, analogías y de pronto ejercicios donde ellos se dan cuenta del manejo del español de lo diverso que es el español. [Cobertura 2,62%] (Entrevistas\\MERY)

Las pruebas ICFES están estructuradas de esa manera para ver que habilidad tiene el estudiante para mirar entre líneas de hacer un análisis de lo que hay entre líneas por esa razón hay que exigirles aunque a ellos les da duro esa temática pero toca. [Cobertura 2,49%] (Entrevistas\\GUS).

Porque el ICFES pide lectura saber sobre conectores para poder entender los textos [Cobertura 1,11%]. (Entrevistas\\DAR).

En el marco de esta concepción de la lectura, de tono evidentemente conductista, (Cuetos, 2008) reconocieron dos aspectos independientes; uno, referido a la percepción y a la discriminación de los símbolos escritos (grafemas) y el otro, a la traducción de estos a formas orales (fonemas). Reed (1970), citado por Chalem y Colb. (1982) coincide con este planteamiento al afirmar que la lectura es la identificación de formas lingüísticas escritas. Definición que llama la atención por su asemantividad. De esta perspectiva surgen modelos denominados tradicionales, vale la pena anotar que fomentaron una cultura de la letra, vacía de contenido. Esta concepción genera unas estrategias de evaluación de la lectura, que fijaron como objetivo principal, fortalecer la aparición en el sujeto de ciertas destrezas consideradas como imprescindibles para el éxito lector. Entre tales destrezas cuya importancia ha sido en los últimos tiempos atenuada (Henaó, 1995) destacan: discriminación, rastreo, memoria visual, discriminación auditiva, percepción auditiva, coordinación viso-motriz, síntesis auditivo-vocal, memoria auditiva, lateralidad.

Diversas investigaciones acerca de la calidad académica de los docentes derivada de las deficiencias en materia de lectura demuestran que existe entre los profesores: ausencia de hábitos de lectura, reducido dominio conceptual y procedimental de estrategias cognitivas y metacognitivas para la comprensión, cultivo desmesurado de la memoria mecánica, limitado desarrollo de las capacidades para enfrentar ejercicios relacionadas con la lectura crítica, frágil e inconsistente interiorización de una base teórica (fundamentación epistemológica del saber que enseñan) que les permita estructurar su práctica pedagógica y un marcado desinterés por la lectura y la autoformación. El punto de quiebre generador de esta problemática está relacionada con la inadecuada formación de los docentes como lectores escritores durante los

estudios primarios (muy seguramente aprendieron a leer y escribir desde los métodos de marcha sintética), secundarios y de formación profesional, situación que repercute en su práctica pedagógica. Esta preocupación ha sido compartida por estudiosos como (Palencia, 1999), Lerner (2001), Solé (2001), Odremán (2001) y Dubois (2002), entre otros; quienes señalan que la práctica pedagógica del docente depende de su formación profesional, de su experiencia, de las condiciones en las que trabaja, de su personalidad, convicciones, principios y de las oportunidades que le han proporcionado para su permanente actualización.

Los docentes orientan las intervenciones de manera, consciente o inconscientemente, mediados por una concepción teórica y un conjunto de valores respecto a la enseñanza y al aprendizaje de la lectura que determinan la práctica pedagógica en el aula de clase (Dubois, 2002). En el mismo sentido (Sacristan & Pérez, 1996) señalan que los docentes mantienen un cierto tipo de conocimiento proposicional como un conjunto de teorías, creencias (implícitas y explícitas) que mediatizan su acción cotidiana en el aula, allí en estas expresiones están inmersos los estilos epistémicos o “las huellas de su pensamiento”, construido a lo largo de su formación escolar, universitaria y por los principios construidos e interiorizados durante su historia personal y profesional.

Es decir que los docentes han incorporado a lo largo de su experiencia de vida, una serie de teorías implícitas y explícitas que tienen fuerte influencia sobre la toma de decisiones y las manifestaciones de su conducta en situaciones escolares. Se ha entendido que la enseñanza de un saber por parte de los profesores es permeada por la intencionalidad y en general la cultura que lo constituye (Perafan, Reyes, & Salcedo, 2001).

La lectura como proceso interactivo desarrollada en las décadas de 1960 y 1970 considera que para poder leer es necesario conocer los elementos visuales que conforman la escritura, parece existir consenso en que leer no es meramente decodificar sino comprender. Este enfoque de la enseñanza de la lectura no se produce por azar sino por los avances y los descubrimientos de Einstein respecto a los conceptos de masa, -longitud, tiempo y velocidad- no son independientes del observador, sino que surge de la interrelación entre la naturaleza y el ser humano, tanto que Jhon Wheeler habla de un universo participante en el que el ser humano y los objetos se influyen mutuamente (Tabash, 2010).

La teoría de la lectura entendida como proceso interactivo surge a partir de los planteamientos teóricos de Goodman, (1970, 1976), Smith, F. (1982) y Rumelhart, (1980). Pero es Dubois, (1995) quien sintetiza este enfoque a partir de las siguientes características:

- Proceso global e indivisible en donde
- el sentido del mensaje escrito no está en el texto sino en la mente del autor; es decir que
- el lector construye el sentido a través de la interacción con el texto; de allí que
- la experiencia previa del lector juega un papel fundamental en la construcción del sentido textual.

Smith, (1994) considera que la lectura es un proceso interactivo que se da entre la información no visual, conocimientos previos (ubicados en la mente) que aporta el lector, y la información que aporta el texto. Es a partir de esta interacción que surge el sentido del mismo.

Esos mismos planteamientos pueden inferirse de lo expresado por los entrevistados que se refirieron a la lectura y a la comprensión desde este enfoque.

La parte que a mí me toca que es la lectura que habla mucho sobre el método interactivo donde también juega la parte de conocimiento previo del contexto de los muchachos...

O sea que para llegar y acercarlos a una lectura uno como docente primero tiene que llegar y planificar y organizar para no ignorar y dejar a un lado el contexto de los estudiantes por que dependiendo del contexto es como se relaciona el texto con el contexto.

Luego de tener mi lectura plasmo mi ejercicio listo entonces comienzo a planificar el antes de la lectura, el durante la lectura y el después porque uno no puede decirles tomen lean y después contesten un taller. [Cobertura 7,18%](Entrevistas\\DEYSI).

Por otro lado, si se tienen en cuenta los planteamientos teóricos de (Peronard, 1998) quien sostiene que la comprensión no debe concebirse (entenderse) como un proceso de transferencia de significados del texto escrito a la mente del lector, sino como producto de una interacción continua entre el texto escrito y el sujeto lector, quien aporta intencionadamente los conocimientos previos y las capacidades de razonamiento inferencial para elaborar una interpretación coherente del contenido.

Desde este enfoque se considera que la lectura debe ocupar un espacio importante en el uso adecuado del tiempo libre de modo placentero, se realiza a discreción del lector, para su disfrute exclusivo y según la elección personal. Las escuelas deberían comprender que las

actividades de tiempo libre constituyen una realidad sociocultural. Goodman (1986), opina que “los niños que aprenden a disfrutar la lectura, llegado el momento de elegir, elegirán leer. Aquellos que aprenden a leer, pero no a disfrutar de la lectura, rara vez elegirán leer durante su tiempo libre” (p. 46).

Las personas deberían enamorarse de la lectura, si logramos que los estudiantes se apasionen por la lectura podremos obtener buenos resultados. No sólo en el colegio sino en la vida diaria. [Cobertura 2,63%] (Entrevistas\\ANG).

Daniel Penac quien nos hace reflexionar como la lectura que realizan de las familias a sus hijos los inicia en ese camino y como la escuela no sigue el proceso sino que pasa a ser lo que los docentes quieren que los jóvenes lean. [Cobertura 2,40%](Entrevistas\\EDIT).

Los escritores no proporcionan todo lo que los lectores necesitarían para construir nuevos significados, estos van construyéndose a partir de la interrelación que se establece entre los conocimientos previos del lector y la nueva información que ofrece el texto. No todas las inferencias son correctas, muchas veces el lector debe volver sobre la lectura para evaluarlas, corregirlas, modificarlas y/o cambiarlas. Para Goodman (1996) las inferencias suministran información no explícita en el texto. Los textos son representaciones incompletas de significado porque el que escribe espera que los lectores hagan inferencias que podrán corroborarse por nuevas claves en el texto. Uno de los entrevistados se refiere a lo planteado. “Usamos la lectura crítica para enfrentar la solución de problemas para la vida, para que desde los textos sea posible inferir cosas prácticas para la vida”. [Cobertura 1,68%] (Entrevistas\\EDW).

En este aspecto es importante expresar que las referencias identificadas en los textos de las entrevistas de los docentes, fueron muy escasas (8). De allí podría deducirse que este tipo de teorizaciones no hacen parte del discurso de los docentes que orientan la lectura y la escritura en el departamento de Casanare y que sus acciones se han visto limitadas a aquello que han enseñado siempre y que “les ha dado resultado”. Habría que hacerles la pregunta acerca del tipo de resultado de que hablan.

La concepción interactiva de la comprensión, sintetiza los aportes de la psicolingüística, la psicología cognitiva y la teoría de los esquemas, integra las investigaciones de Rumelhart (1997) y da inicio a un conjunto importante de estudios acerca de la comprensión. Así, se afirma que el procesamiento cognitivo durante la comprensión es de carácter descendente, es decir, el procesamiento del texto escrito se realizaría a partir de los conocimientos que el lector moviliza durante la lectura. Esta visión del proceso, supone un lector activo que procesa la información del texto basado en los esquemas o marcos conceptuales emanados de su conocimiento y experiencia del mundo (Colomer & Camps, 1996).

No puede considerarse que la teoría interactiva de la lectura sea considerada por los docentes como uno de los supuestos teóricos que resaltan en su discurso acerca de la enseñanza de la lectura. Por el contrario, podría considerarse como una fundamentación epistémica carente de sentido pues en las acciones y prácticas docentes no se tiene en cuenta. No se escuchó decir por parte de los entrevistados que se trabajase con una mirada activa y

constructiva del lector (estudiantes) sino en acciones centradas en captar la información presente en el texto.

Según Lucio en 1989 “tanto el saber (saber teórico) como el saber hacer (saber práctico) son productos del conocimiento, uno y otro saber se construyen permanentemente. El saber y el saber hacer son sociales”. Son la herencia cultural de una sociedad en construcción y reconstrucción permanentes. Desde este planteamiento la enseñanza como profesión exige una amplia gama de aptitudes, actitudes y conocimientos. En la docencia, más que en cualquier otra profesión, se emplean e integran una diversidad de conocimientos sociales y culturales que el maestro posee como persona. Ser maestro implica la apropiación no sólo de contenidos y de teoría pedagógica, sino también una cantidad de elementos afectivos y sociales. En este caso, la teoría interactiva, no hace parte de los conocimientos explícitos de los docentes que orientan la lectura.

Si bien es cierto que al indagar acerca de la importancia de los conocimientos previos al momento de ejecutar una acción didáctica, todos los docentes están de acuerdo con este planteamiento, en la lectura parece no tenerse en cuenta este fundamento teórico a pesar de que el pensamiento de los profesores evoluciona equiparadamente como lo plantean los presupuestos Darwinianos (Toulmin, 1977). De manera pues que hace parte del discurso pedagógico, el aprendizaje significativo pero no se hace la trasposición al aprendizaje de la lectura. Olvidaron, seguramente que la comprensión mejora en la medida en que haya conocimientos previos, ideas previas que puedan confrontar con lo que leen... el conocimiento

previo y la experiencia del joven es muy importante. Los entrevistados manifiestan que el tema de la actualización es una deuda que esta por saldarse en los educadores de Casanare.

Y respecto a los autores más específicamente en teorías epistemológicas y de conceptos los maneja más mi compañero Libardo, él vive leyendo y lo entiende más porque la epistemología y eso de lo teórico, poco la leo o la leo cuando es necesario para entender algunos conceptos pero por lo general no es que practique mucho ese tipo de lectura. [Cobertura 3,03%] (Entrevistas\\MERY).

Las anteriores referencias identificadas en las entrevistas dan cuenta de la incipiente construcción de las competencias disciplinares por parte de los docentes que orientan la lectura en la educación media en Casanare. Debe recordarse que las fuentes de conocimiento que fundamentan el saber disciplinar son:

- El cuerpo de comprensiones, conocimientos, habilidades y disposiciones que un profesor necesita para enseñar efectivamente en una situación dada (Wilson, Shulman y Rickert, 1987, p. 107, citados por Bolívar, 2005).
- La reconstrucción de la competencia docente, una de cuyas dimensiones es el conocimiento profesional, lo que conduce a sacar implicaciones normativas sobre qué deben conocer y hacer los profesores y qué categorías de conocimiento se requieren para ser competente (Bolívar, 2005).

El trabajo docente tiene un carácter eminentemente práctico, pero no debe ser sólo eso. Detrás de la práctica debe haber un cuerpo teórico que explique en qué fundamento se basa (Fernández & Elortegui, 1996)). Se destaca la idea de que cualquier práctica que un individuo realiza en su vida responde siempre a una teoría. Toda práctica como ciudadano, como padre, como profesor, etc. responde siempre a una teoría implícita. No existe la posibilidad de realizar ningún tipo de acción sin que tenga su correlación teórica cognitiva que la justifique. Ahora bien, aunque toda práctica conlleva una teoría, no significa que siempre que se hace algo se actúa consciente de cuál es el encuadre teórico que lo respalda (Porlán, 1983). Planteamiento este contrario a lo que sucede con los docentes actualmente:

Hoy en día los estudiantes están muy perdidos... al igual que nosotros los docentes.

Creo que los profesores, actualmente no nos desgastamos mucho acerca de qué hay que hacer el otro día con los estudiantes.

No nos preguntamos porque estamos enseñando eso, es más... cuáles son las pretensiones ni de qué manera se van a beneficiar los estudiantes académicamente, ni siquiera nos preguntamos para que les sirva. El tiempo no permite que los profes se actualicen, pues si es bueno ver la otra cara a la situación. [Cobertura 4,59%] (Entrevistas\\VIRG)

En la actualidad, existe una serie de modelos acerca de la comprensión textual que sostienen una concepción interactiva de la lectura, entre ellos se destacan las propuestas de Van Dijk y Kintsch (1983), Graesser, Singer y Trabasso (1994) y Kintsch (1998). Es importante resaltar la elaboración y complejidad de estos modelos, que, tanto desde un punto de vista metodológico como teórico, han abordado la comprensión textual en un nivel de

análisis que permite describir gran parte de los elementos involucrados en la lectura comprensiva. El grado de exhaustividad de estos modelos entrega una visión de la complejidad de estos procesos, así como la variedad de perspectivas que pueden identificarse en el estudio de la comprensión de textos.

Entender la lectura como proceso Transaccional significa promover la construcción de significados en contextos de intercambio social real, las estrategias predominantes son aquellas que enfatizan el componente comunicativo en las diferentes modalidades: diálogos, representaciones, debates (entre otros aspectos). En esta teoría, lector competente es aquel capaz de intercambiar significados con otros sujetos en situaciones comunicativas que así los permitan, tales como: diálogo, conversaciones y discusiones grupales. Igualmente, los procedimientos de evaluación privilegian la socialización de los contenidos, los estudiantes son evaluados en función de su capacidad para compartir y comunicar a los compañeros y a al profesor las ideas del texto, por lo tanto se promueve la evaluación oral. También se realizan actividades en donde el estudiante transforme la modalidad del texto, ya sea con dramatizaciones, debates o diálogos. (Cuetos, 2008)

Para profundizar en esta teoría es necesario precisar el significado de los conceptos transacción y transaccional, relacionados con la postura filosófica del nuevo paradigma de la ciencia (Kuhn, 1970) que generó un cambio de hábitos en cuanto al modo de concebir la relación con el mundo circundante. Durante más de trescientos años, los aportes de Descartes generaron una visión dualista del ser como distinto de la naturaleza. El ser, o “sujeto”, (con sus estructuras mentales) estaba separado del “objeto” percibido. La ciencia buscaba hechos “objetivos”, libres por completo de la subjetividad, y se creía posible captar de manera directa,

inmediata, la “realidad”. La teoría de Einstein y la evolución de la física subatómica revelaron la necesidad de reconocer que, como explicaba Neils Bohr (1959), el observador es parte de la observación, los seres humanos son parte de la naturaleza. Aun los hechos de la física dependen en cierta medida de los intereses, las hipótesis y tecnologías del observador. Se volvió evidente que el organismo humano sea el mediador último de toda percepción del mundo o de todo sentido de la “realidad”.

Desde esta perspectiva que dio origen a la lectura de enfoque transaccional se entiende que el conocimiento, el conocedor y lo conocido no son entidades independientes sino que constituyen elementos interdependientes de un único proceso. En el aspecto de la lectura, el lector, el texto y el contexto son entidades que se difuminan en donde cada elemento condiciona y es condicionado por el otro en una situación gestada de manera recíproca (Rosenblatt, 1985b). Solo uno de los entrevistados hace referencia a esa simbiosis transaccional que se produce en la lectura y en el aula de clase:

Una cosa que me parece impresionante es la inteligencia social porque los dos cuando hablamos permanecemos conectados a través de los temas como una especie de red, interacción así esto de la misma manera cuando está los estudiantes en la clase. [Cobertura 1,68%] (Entrevistas\\EDW).

La transacción es intercomunicación fluida entre texto, lector y contexto, este hecho genera una mirada distinta de los viejos dualismos estímulo-respuesta, sujeto-objeto, individual-social para dar paso al reconocimiento de las relaciones transaccionales. Se considera al ser humano como una parte de la naturaleza, continuamente en transacción con el

ambiente y cada uno determina al otro. Las actividades y relaciones humanas se consideran transacciones en las cuales el individuo y los elementos sociales se funden con los elementos culturales y naturales. Así las cosas esta teoría acerca de la comprensión lectora obliga a entenderla como una actividad transaccional muy compleja en donde se combinan las experiencias afectivas y vivenciales del lector en conjunto con lo cognitivo y propiamente referencial expuesto por los textos, todo ello enmarcado en las características socioculturales impuestas por el contexto que rodea el proceso de lectura.

La Escritura: Este es otro elemento clave para la identificación de los estilos epistémicos de los docentes que orientan esta habilidad en los estudiantes de educación media. Lo que se busca es cuestionar la manera como se concibe el mundo y otorgar a los pensamientos, sentimientos y acciones cursos diferentes a fin fomentar una relación textual basada en la crítica, la creatividad y el desarrollo de la autonomía (Larreamendy, 1991).

Ahora bien, la escritura, según los teóricos más actuales, puede concebirse desde dos perspectivas, como producto y como proceso (García & Marbán, 2002). Tradicionalmente, los docentes entendieron la escritura como un producto (entregable) acabado que debía ser corregido, evaluado y ponderado numéricamente. Incluso corregido en la casa del docente sin la presencia del estudiante, marcado con un visto bueno y una calificación (al calificar también se descalifica).

Corresponde a este trabajo conocer si la fundamentación teórica de la década del ochenta, con los estudios de (Flower & Hayes, 1980) y (Bereiter & Scardamalia, 1992), se ha

producido una mirada renovadora y desde allí un tratamiento distinto de la enseñanza de la escritura.

Pero no solo de los enfoques más actuales es de donde se va reconocer el pensamiento epistémico o soporte teórico que orienta las acciones de los docentes cuando dicen que enseñan a escribir, porque seguramente la mirada tradicional ha quedado grabada en el pensamiento de los docentes, máxime cuando el conocimiento del profesor acerca del saber que enseña esta mediado por su historia personal, la historia de su formación y la historia profesional como docente (Marcelo, 1987).

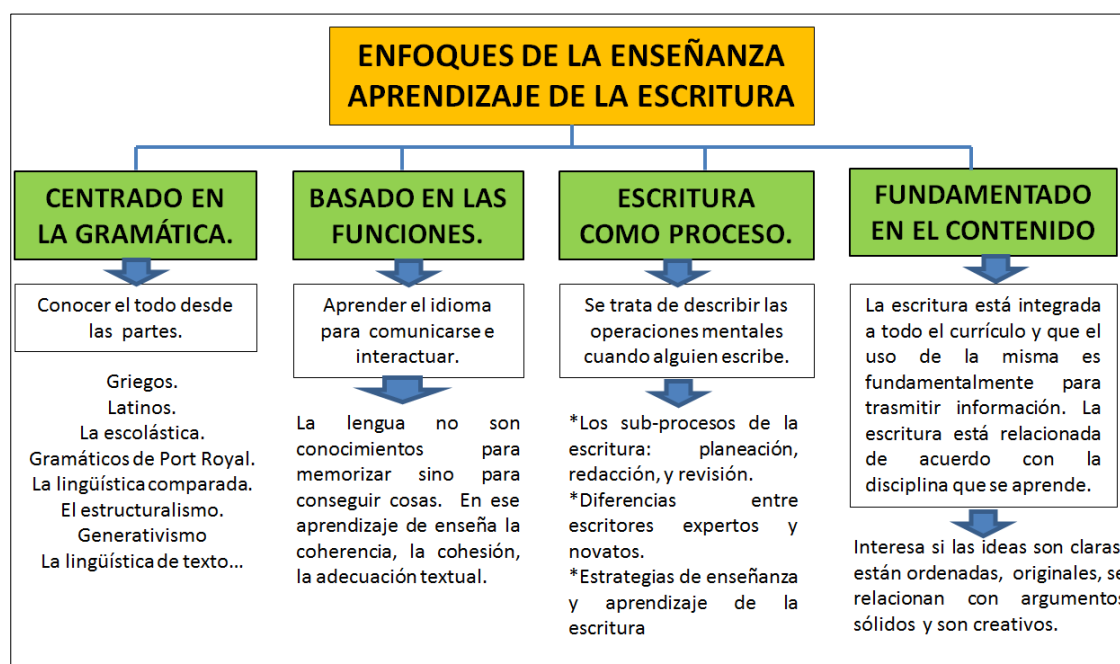
Se ha hecho ver la enseñanza de la escritura como una tarea que puede ser iniciada en el seno de la familia y que ella procede de la misma manera como procedieron con ellos cuando eran niños, como una actividad mecánica en el cual se iniciaba con los “palitos y las bolitas” de las partes al todo.

Tradicionalmente se han usado diferentes métodos, los niños tenían un papel pasivo, asimilando lo que el maestro iba enseñando y que la mayor parte de las veces no tenía nada de significativo para ellos, sino que estudiaba porque había un orden marcado (primero las vocales más fáciles y luego las consonantes). Métodos como el analítico que va introduciendo letra por letra de forma sistemática. El maestro dirige y los niños están pasivos, lo que hacen es aprender a decodificar de entrada, pero sin que lo que decodifican deba ser significativo para ellos. Los niños van haciendo discriminación de sonidos comenzando por las vocales

(más sencillas), y hasta que no han trabajado algunas consonantes no se realiza la comprensión de lo que leen.

La enseñanza de la escritura no es algo simple y mecánico que podría dejarse a manos inexpertas, y que para tal tarea se hace necesario tener una fundamentación teórica que permita discernir los constructos epistémicos a fin de elegir intencionalmente el enfoque que le permita más y mejores aprendizajes. Cassany (1990) distingue cuatro enfoques básicos, desde allí se busca el fundamento epistémico que orienta las acciones didácticas de los docentes, de educación media, de humanidades del departamento de Casanare. Identificar el enfoque que prevalece en las prácticas de los docentes permite conocer el status epistemológico que orienta su quehacer. Los enfoques básicos se especifican en la siguiente figura.

Figura 13. Enfoques básicos que prevalecen en la enseñanza aprendizaje de la escritura.

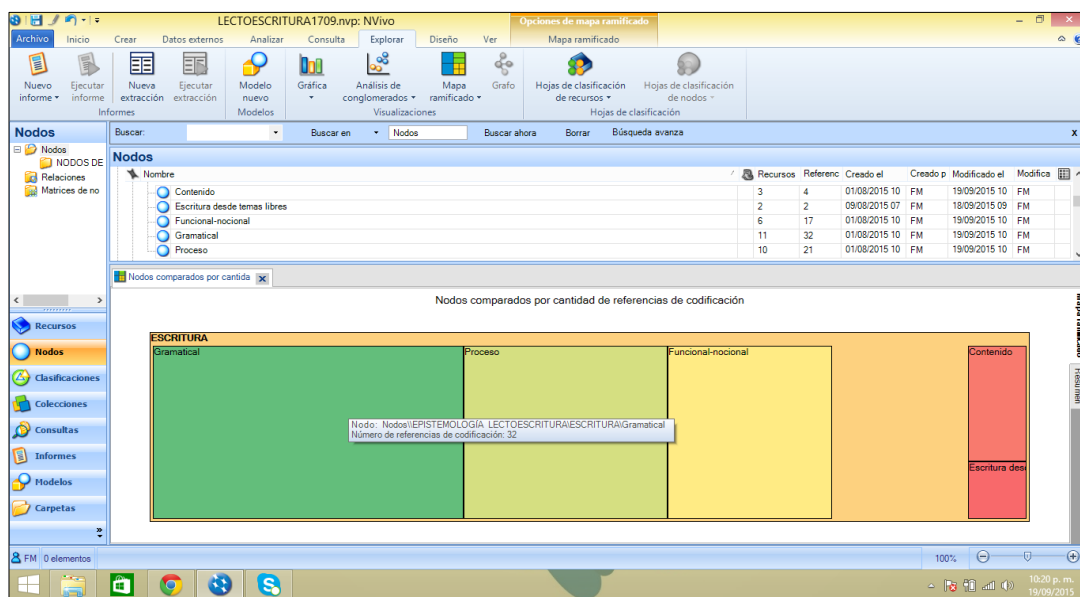


Fuente: El autor

El esquema (Figura 13) permite tener una mirada general de los diversos enfoques que han prevalecido en el aprendizaje y la enseñanza de la escritura, bien podría cada investigador, hacer un ejercicio rápido que le permita dar cuenta de la concepción del corpus teórico de la escritura presente en su pensamiento.

Se han tomado los diversos enfoques como las categorías de análisis para identificar en las entrevistas los elementos macro e iniciar el proceso de búsqueda del pensamiento y el status teórico que sustenta las acciones de los docentes que orientan la escritura en la educación media del departamento de Casanare. Los nodos en los cuales se agrupó la información con ayuda del software de análisis de información cualitativa acerca de la escritura se muestra en la siguiente figura.

Figura 14. Nodos comparados respecto a la escritura de acuerdo con el número de referencias.



Fuente: Resultado del análisis a través del Software N Vivo 10

La figura 15 muestra en diversos colores cada una de las grandes categorías de análisis de la macro categoría escritura. El tamaño de cada uno de los nodos varía de acuerdo con el número de referencias identificada en las entrevistas de los docentes que hacen parte de este proceso de investigación. Como ya se dijo, las macro categorías corresponden al enfoque identificado por Daniel Cassany (1990). Sin embargo, emergieron otras subcategorías relacionadas con la escritura como codificación y el desde donde se llevan a cabo los ejercicios propios de la producción escrita.

De acuerdo con el número de referencias identificadas en los textos de las entrevistas, eso permite tener una mirada rápida de las apreciaciones conceptuales de los docentes que actualmente orientan la escritura en las instituciones educativas del departamento de Casanare. Se presenta acá los datos:

- Enfoque centrado en la gramática, número de referencias identificadas: Treinta y dos (32).
- Enfoque centrado en el proceso; fundamentado por los modelos cognitivos contemporáneos. Total, referencias: Veintiuna (21)
- Enfoque basado en las funciones (nocional-funcional) orientada desde la metodología comunicativa. Número de referencias: Diez y siete (17).

- Enfoque fundamentado en el contenido; interesa si las ideas son claras, están ordenadas, son originales, se relacionan con argumentos sólidos y son creativos. Total, referencias: cuatro (4).

Enfoque centrado en la gramática: este enfoque centra la enseñanza de la escritura en las categorías o partes de la oración, la concordancia, la ortografía, acentuación, categorías gramaticales, etc. Uno de los entrevistados manifiesta: “Simplemente hay que hablar mucho de los signos de puntuación, de ortografía...” (Entrevista\\VIRG).

Este enfoque tiene una distribución curricular en donde se aprende básicamente ortografía (acentuación, v/b...), morfología (conjugación de verbos, género y número en los nombres...), sintaxis (subordinadas, concordancia...) y léxico (morfolexicología, enriquecimiento del léxico...). Igualmente, plantado por los entrevistados: “hay que enseñarle al estudiante un poco de gramática para que recuerden todo el concepto básico y no se equivoquen tanto a la hora de redactar” (Entrevista//GUST).

En un enfoque más moderno, basado en la lingüística del texto, se estudian aspectos como la adecuación (nivel de formalidad, registro, presentación del texto...), cohesión (elipsis, pronominalización, puntuación...), la coherencia interna y externa de los textos (organización de la información, párrafos...), su estructura, etc. Cada unidad didáctica o lección trata uno de estos puntos, de manera que al acabar el curso se haya tratado globalmente toda la gramática (Cassany, 1990). “La lectura y la escritura van de la mano sobre todo para aprender todo sobre Gramática”. [Cobertura 1,15%] (Entrevistas\\DAR).

A través de este enfoque, predominan los dictados, trabajos de redacción, transformación de frases para llenar espacios en blanco, etc. Temas como escribir explicando las ventajas y los inconvenientes de ir a la escuela en el pueblo donde vive o en una ciudad más grande, o narrar las vacaciones, la relación del niño con la mascota, se transformaron en lugares comunes de la enseñanza (Iglesias, s.f). En este mismo sentido se expresan los docentes entrevistados: “los estudiantes tienen muchas deficiencias empezando por la letra y la ortografía. Entonces yo les hago dictados de ortografía y les devuelvo lo que han escrito. Y ellos vuelven a escribir así sucesivamente, generalmente sobre sucesos de la vida”. [Cobertura 3,38%] (Entrevistas\\SAN).

Los problemas de lectura y escritura se vienen dando desde tempranos niveles de escolaridad los muchachos tienen problemas de ortografía y a los docentes les toca también trabajar estos temas yo les hago dictados.

No ponen puntos, ni comas, no ponen nada a veces pasa eso. Otros nos sorprenden pueden estructurar el texto separarlo. Los estudiantes han interiorizado que su escritura depende de su forma de hablar así como dicen así escriben. [Cobertura 6,11%] (Entrevistas\\EDW).

En esta mirada se identifica la expresión escrita con la gramática e insiste especialmente en la ortografía y la sintaxis. Incluso algunos entrevistados manifiestan que esos aprendizajes fueron adquiridos en la Universidad y que siguen siendo actuales para que los estudiantes los aprendan.

Pero también desde la Universidad y creo que todavía es muy actual Chomsky, con todo eso de la lingüística y la gramática generativa transformacional y también ha incidido el que publicó la primera gramática Antonio Nebrija y tengo en cuenta esos elementos para trabajar con los estudiantes. [Cobertura 3,95%] (Entrevistas\\VIRG).

A través del discurso de los entrevistados en esta investigación es posible expresar que en las aulas se han dado pocos cambios respecto a la enseñanza de la escritura, pues tiene un alto contenido gramatical: se continúa haciendo énfasis en las categorías gramaticales, la etimología de las palabras:

Yo no entiendo porque a los muchachos no se les enseña de donde provienen las palabras que nosotros en español hablamos por que no se les dice a los estudiantes que el español es una mezcla de una cantidad de idiomas que hablamos. Es importante saber la parte morfológica del español la parte semántica es tan trascendental. [Cobertura 2,30%] (Entrevistas\\GUS).

Otro elemento que se conserva es enseñar las partes, y no saber cómo funciona el todo (conjugaciones verbales, homonimia, sinonimia) “Es increíble que se les diga simplemente que hay palabras sinónimas, antónimas, homófonas pero que no se recalque la importancia que tiene en la escritura”. Se continúa trabajando temas que fueron aprendidos en el nivel Universitario, como análisis arbóreo de las oraciones, gramática generativa transformacional, elementos de sintaxis, fonética, fonología, planteamientos vinculados a la enseñanza tradicional de memorización de definiciones y ejercicios de identificación y análisis (Rodríguez, 2012).

Manejar los componentes sintácticos, morfológicos y semánticos de la lengua castellana (Entrevista//EDIT).

Ellos piensan que un texto es empezar a escribir de corrido sin pensar en la estructura por lo menos yo aprendí desde pequeño a dividir las oraciones y a separar los párrafos. Cobertura 1,30% (Entrevista EDW).

A veces se les da el esquema y otras veces en general se les da los pasos por ejemplo en caso de la biografía. [Cobertura 1,04%](Entrevistas\\MERY).

Enfoque basado en las funciones: Este enfoque nace en el contexto de la metodología comunicativa y sigue la tradición de los métodos nocional-funcional, desarrollados en Europa hacia 1960 en donde lo más importante es aprender un idioma para usarlo, comunicarse e interactuar en contextos reales comunicativos. Cuando los docentes adoptan este enfoque sustentado en una teoría implícita o explícita mediadoras de los procesos de antes, durante y después de la intervención. (Shulman, 2005) sostiene que la mezcla entre el contenido y la didáctica por la que se llega a una comprensión de cómo determinados temas y problemas se organizan, se representan y se adaptan a los diversos intereses de los estudiantes, y se exponen para la enseñanza. Los entrevistados dejan ver este enfoque en el discurso:

La escritura en los primeros años de escolaridad se enfoca en el alfabeto como un punto de llegada y no un punto de partida y es necesario generar espacios de significación donde la escritura cobre sentido social donde a medida de su avance los otros procesos van llegando a partir de generar otros espacios de significación como el cómic, la música, la pintura, el dibujo. [Cobertura 3,91%] (Entrevistas\\EDIT).

En palabras de (Matte Bon, 2004) señala que cuando se hace referencia a los contenidos funcionales usados en la enseñanza de la escritura se refiere a los diferentes actos sociales que un enunciador puede llevar a cabo en una lengua (también llamados funciones): presentarse, preguntar la hora, pedir permiso, ofrecer, aceptar, rechazar, etc. Con frecuencia el término funcional va asociado con nocional. Este último adjetivo suele referirse a todo lo que tiene que ver con las diferentes nociones generales y específicas que tendrá que manejar.

Luego viene un ejercicio de producción textual entonces con los chicos estamos trabajando la Carta al Padre y en uno de ellos que se sintieran como parte del personaje y que el papá de ese personaje fuera el papá de ellos entonces era una lectura de reflexión. [Cobertura 2,32%] (Entrevistas\\DEYSI).

Desde el enfoque nocional funcional la metodología es muy práctica en un doble sentido: por una parte, el contenido de la clase son los mismos usos de la lengua, tal como se producen en la calle; por otra, el estudiante está constantemente activo en el aula: escucha, lee, habla con los compañeros, práctica, etc. Uno de los entrevistados manifiesta que trabaja el tema de la carta: “si es una carta se hace los objetivos de la carta a quien se la va a dirigir que se quiere pedir en esa carta y para eso se utilizan los planes textuales” (Entrevista//DAR). Por ejemplo, los estudiantes escuchan realizaciones de una función determinada, las comprenden, las repiten y empiezan a practicarlas, de manera que subconscientemente aprenden el léxico y la gramática que aparecen en ellas (Coromina, 1994).

La lengua se aprende contextualizada en el uso que de ella se hace socialmente, por ello, la didáctica de la lengua debe auxiliarse con otras disciplinas que dan cuenta de la lengua

inserta en un contexto comunicativo que traspasa lo lingüístico. La comunicación humana, desde este enfoque, rebasa lo verbal y se apoya en el conocimiento del contexto en que se produce, del lenguaje gestual, de las variedades de uso de una lengua.

Utilizo mucho toda esa excusa para escribir. Por ejemplo llegan tarde y uno siempre es observado ellos saben que si llegan tarde o cometen una falta ya es motivo para escribir (Entrevistas\\DEYSI).

Respecto a la corrección, se rige por parámetros estrictamente comunicativos. El profesor corrige básicamente los errores que dificultan la comprensión y que podrían enturbiar el significado del texto. Teóricamente, los errores gramaticales que no tengan valor comunicativo no se corrigen, pero en la práctica se impone el criterio de corregir aquellos errores importantes y reiterativos de la estructura, tengan o no implicaciones en la comunicación (Richardeau, 1976).

Usted estudia español le sirve para todo hasta para enamorar, escribir, poemas, frases, cuentos o por ejemplo cuando entra a trabajar en cualquier cosa la ortografía es muy importante para mí la lengua castellana es muy importante. [Cobertura 3,16%](Entrevistas\\DAR).

Finalmente, un último aspecto importante de la clase son las ayudas de motivación y estimulación para los estudiantes que no saben qué escribir. El profesor procura buscar temas que sean interesantes y, además, prepara ejercicios previos a la redacción, de forma que el estudiante sepa qué escribir y esté interesado en hacerlo. Estos ejercicios pueden consistir en leer un texto introductorio sobre un tema, hacer un debate o una discusión previos, etc.

Los ejercicios de escritura los inició a partir de unos vídeos...El periódico se trabaja desde las humanidades y soy yo quien lidera este trabajo entonces por ejemplo ahorita les estoy enseñando el reportaje y crónica, la caricatura me gusta porque el resultado de esta escritura es función del concurso de cuento porque ellos van a ver si su cuento y lo van a publicar. [Cobertura 2,59%] (Entrevistas\\EDW).

Escritura como proceso: El modelo basado en el proceso se interesa por los aspectos cognoscitivos de la producción textual; por ejemplo, cómo se generan, relacionan y organizan las ideas en el texto. La actividad de aula está más dirigida hacia el proceso de la elaboración textual que al producto final. Las investigaciones sobre las operaciones utilizadas por quienes dominan el escribir en países hispanohablantes (Cassany, 1993; Teberosky, 1995; Jolibert, 1997) señalan que la tarea de redactar un texto coherente y adecuado a sus fines no se realiza directamente sino en varias y recurrentes etapas en las que el que escribe debe coordinar un conjunto de procedimientos específicos.

Me ha encantado leer, a Cassany me parece un muy buen escritor para la parte lectura este escritor también me ha dado muchas herramientas que las pongo en práctica como decirle a los muchachos que escribir no es fácil. Realmente para mi es uno de los procesos más difíciles y en los cuales he trabajado.

Este autor (Cassany), allí he encontrado herramientas de como orientarles ese procedimiento la cual yo he tratado de poner en práctica por ejemplo yo le digo a los muchachos cual es el tema que quieren escribir, la intención que tienen y que por que lo quieren escribir, para quien lo van a escribir porque depende a quien le van a escribir hay que ser cuidadosos. Que generen

ideas claras y coherentes, consulten los temas para que puedan ampliar el conocimiento y empiece a tejer luego ese texto. [Cobertura 11,56%] (Entrevistas\\AURA).

Las siguientes referencias enunciadas por los docentes entrevistados permiten ver, de manera diáfana, la concepción de la escritura como proceso. En la planificación, se enfatiza la elaboración de esquemas, los propósitos por los cuales se escribe, el destinatario y la organización de la ideas; en la textualización, además de señalarse las estructuras textuales que deben comprender y producir los estudiantes, se procesan los borradores y se corrigen las distintas escrituras y reescrituras.

Autores que han direccionado mi forma de enseñar por ejemplo en la parte de escritura trabajo a Cassany con la teoría de la reescritura y que desde allí que también trabaja la lectura

Inicio explicando la teoría acerca de un texto argumentativo toda la parte explicativa y algunos ejemplos de esos textos; a partir de allí, los pongo a elaborar un mapa mental de esa manera trabajo producción escrita y lectura luego aproveche algunos temas de la literatura.

El proceso de escritura lo primero que hago es planear en texto con preguntas claves como: donde consigo la información, cómo la voy a organizar, dónde la voy a publicar, para que escribo. Luego de la respuesta, viene la primera escritura luego se ha diseñado una lista de chequeo. Los estudiante chequean los resultados con unas preguntas acerca de cómo hago para mejorar mi texto y luego arranca una segunda escritura.

Posteriormente viene una tercera escritura después de esa tercera algunos textos de los estudiantes los colocamos en el video bean los proyectamos y entre todos los corregimos allí

encuentro el espacio para enseñar gramática, ortografía, sintaxis y semántica. Y se habla acerca de la producción de texto en las oraciones. Finalmente los párrafos y construir el texto.

Y a partir de allí se arranca la parte de escrituras se supone que uno como maestro mete la mano, la idea es que el profesor revise a partir de un instrumento que se utilice una rúbrica de evaluación y le vaya dando un puntaje y se le devuelva para que lo construya nuevamente sólo se ha trabajado hasta la cuarta escritura. [Cobertura 21,23%] (Entrevistas\FABIO).

Finalmente, en la revisión, de carácter recursivo y realizado a lo largo de todo el proceso, se analizan, se corrigen y se mejoran todos los aspectos relacionados con la estructura, el contenido y la forma.

Pero ellos están un poco desorientados y de nuevo hay que leer devolverles corregir, corregir devolverles es un trabajo dispendioso. [Cobertura 0,93%](Entrevistas\JUN).

Tienen muchas deficiencias empezando por la letra y la ortografía. Entonces yo les hago pruebas de ortografía y les devuelvo lo que han escrito. Y ellos vuelven a escribir así sucesivamente. [Cobertura 3,38%] (Entrevistas\ERIK).

En la fase del proceso referida a la corrección y evaluación, los programas señalan cuatro criterios a tomar en cuenta: claridad, coherencia, adecuación y creatividad. Estos criterios, u otros, deben ser acordados entre docentes y estudiantes en las interacciones de aula y, tanto la producción escrita en su conjunto como las pautas para ser evaluados los escritos, deben considerarse en el proceso de enseñanza y aprendizaje de la lengua, en general, y de la escritura en particular.

Entonces ellos presentan primero una preescritura me la presenta y yo la corrijo. Luego yo se las devuelvo y le digo al chico bueno esto le hace falta. Vuélvalo a leer esta mal escrito. Mire cámbiele esto o mire esta palabra esta repetida, entonces usted búsquelos sinónimos y ellos la corrigen y vuelven y me la entregan. Ahí ya voy en la tercera escritura para ellos. [Cobertura 9,86%] (Entrevistas\\ELS).

Enfoque fundamentado en el contenido: En el análisis del contenido de las entrevistas se hizo el registro de cuatro (4) referencias que señalan que esta mirada no ha sido prioritaria en los procesos de enseñanza y de aprendizaje de la escritura. Este enfoque tiene una preocupación especial para la supremacía del contenido (organización de las ideas, pensar y construir argumentos sólidos, jerarquizar las ideas, documentar lo que se escribe), no ha tenido un trato preferente en la formación de los estudiantes de educación media. Es decir que se ha descuidado el desarrollo del pensamiento lógico (Cassany & Et al, 2007).

Este enfoque se desarrolló paralelamente en dos contextos académicos distintos, en Estados Unidos durante la década de los ochenta: por una parte, en los cursos de escritura (*writing*) de las universidades y en las escuelas básicas y medias con el movimiento "Escritura a través del vitae". En ambos casos, la idea fundamental que subyace es la supremacía del contenido por encima de la forma (sea ésta gramática, función, tipo de texto o proceso) (Shih, 1986). Los pocos entrevistados en esta investigación, que se refirieron a este aspecto lo hicieron a que los estudiantes “generen ideas claras y coherentes, consulten los temas para que puedan ampliar el conocimiento y empiece a tejer luego ese texto” [Cobertura 1,25%] (Entrevistas\\FABIO).

Se pone el énfasis en lo que dice el texto, en el contenido, y no en cómo se dice, en la forma. Interesan cuestiones como si las ideas son claras, si están ordenadas, si son originales, si se relacionan con argumentos sólidos, si son creativas.

Es importante la estructura del texto a partir de esa síntesis se busca que los estudiantes aclaren sus ideas elaborando mapas conceptuales producto de la lectura y la teorización, cuando son temas relacionados con la evolución de la literatura a través de la historia se busca que aprendan y tengan ideas claras... a veces le ayudo a dar orden a sus argumentos. [Cobertura 2,25%] (Entrevistas\\DEYSI).

Los aspectos formales de la expresión y del texto (estructura, presentación, gramática, etc.) no se incluyen en la programación del curso y sólo se tratan si el alumno presenta necesidades de este tipo.

La escritura de acuerdo a un orden lógico pues entonces ya viene lo que es la cohesión de las ideas para poder estructurar párrafos coherentes y que el texto tenga sentido o una unidad. [Cobertura 1,83%] (Entrevistas\\SAN).

Hay que trabajar de acuerdo a las necesidades del estudiante porque uno observa que hay estudiantes que no saben hablar en público o alguno no saben leer en voz alta, otros tienen problemas en interpretar la lectura, o para escribir y redactar... en todas las áreas se escribe y se hace uso de esta habilidad. [Cobertura 1,04%] (Entrevistas\\AURA).

Se ha documentado, a través del análisis de las entrevistas que existe actualmente al interior de la enseñanza de la escritura en Casanare, una tendencia marcada a continuar con la formación gramatical estructuralista relacionada con aspectos de forma, más que otras intencionalidades.

(Olave, 2011) señala que al relacionar la lingüística y con educación se debe establecer un paralelo entre la gramática teórica y la gramática escolar: la primera posee un énfasis descriptivo del código (para lingüistas); la segunda se relaciona con las prácticas educativas donde la gramática ha de ser puesta a disposición del estudiante, para generar habilidades comunicativas para mejorarlas a partir del conocimiento explícito de la lengua. Se necesita hacer una transposición didáctica, es decir, adaptar la gramática teórica a un conocimiento para ser enseñado en la escuela. Estos elementos no se han clarificado conceptualmente y los docentes orientan contenidos de gramática, como si se tratara de estudiantes universitarios como ellos aprendieron.

En los actuales enfoques de enseñanza de la lengua se ha asignado a la Gramática un papel subsidiario frente al objeto central de dicha enseñanza -las prácticas de lectura, escritura y oralidad-, estas intencionalidades no se hacen evidentes en las aulas. En los libros de texto los contenidos gramaticales se conservan inamovibles y continúan siendo objeto de enseñanza. Surge aquí una paradoja: se reniega de la gramática por su supuesto carácter prescriptivo y normativo pero se sigue considerando como un contenido básico en las prácticas reales de enseñanza. (Otañi & Gaspar, 2004), señalan que actualmente la escuela no sabe qué hacer con la gramática: si mantener la relación (y bajo qué términos) o expulsarla definitivamente.

Por otro lado las representaciones socioculturales ubican a la gramática como una tradición ya superada o como un conocimiento innecesario para las prácticas reales con el lenguaje. A este respecto (Ciapuscio, 1994) señala que la gramática interviene en las primeras y esenciales fases de la producción de textos: ya la etapa de búsqueda de contenidos activa mentalmente formulaciones que se examinan y revisan en función de constituir el pensamiento, la competencia intelectual y comunicativa. Por estas razones, la discusión no debe centrarse en la necesidad o no de su enseñanza, sino en la manera como se realiza esta práctica. De hecho, las representaciones socioculturales antes señaladas critican más los modos en que se ha aprendido y/o se enseña la gramática que los contenidos en sí. Al respecto el mismo Ciapuscio concluye que es preciso que ciertos prejuicios, originados en un modo sesgado de enseñar gramática en el pasado, sean revisados.

4.2.5 Incidencia del profesor en la formación de habilidades de los estudiantes.

Al interior de la entrevista se consultó, a los docentes que hicieron parte del estudio en el Departamento de Casanare, acerca de las habilidades que a juicio de cada uno ha favorecido en los estudiantes desde su intervención como docente y desde el desarrollo de la lectura y la escritura.

El cuestionario planteaba cuatro opciones: cognitivas, investigativas, solución de problemas y desarrollo de la inteligencia emocional. Estos elementos se consolidan en la tabla 15 que se muestra en las páginas posteriores. Los docentes en cada clase ejercen una simbiosis única de personalidad, limitaciones y posibilidades, por lo que la conducta que puede ser adecuada para un caso, puede ser inapropiada para otro. Esto obliga a cada profesor

a interpretar la situación en que se encuentra y a decidir cuál es la actuación oportuna. La singularidad de las situaciones escolares requiere, por tanto, la investigación de la capacidad del profesor para analizarlas y para decidir el modelo de responder a ellas (Clark, 1978).

Vale la pena mencionar que la forma como los docentes piensan (su cognición) no sólo organiza mentalmente lo que hacen, sino que ésta también se estructura por las experiencias que acumulan. Así las cosas cuando los docentes consideran que han acumulado experiencia de vida, no solo a los años que han estado en la profesión sino que consideran ésta como una historia personal de conocimientos e informaciones que se han obtenido a través, por cierto de los años, del ensayo error. Muchos docentes relacionan las ideas de experiencia en la enseñanza con el legado que han construido con los estudiantes en el ejercicio pedagógico cuando aprenden a identificar las actividades efectivas bajo ciertas circunstancias (Menin, 2001; Pintor & Vizcarro, 2005).

Los anteriores elementos permiten decir que los docente entrevistados en esta investigación hacen especial énfasis en que su actividad profesional ha estado centrada en el desarrollo de la mente (cognitivo), el recuerdo de la información de los estudiantes, pues consideran que esa información les será útil para la vida. En la tabla 15 se muestra una marcada señalización hacia lo cognitivo (23) referencias y hacia lo emocional (9) entendida como una forma de darle rumbo a la vida de los estudiantes.

Tabla 13. Prevalencia de la acción de los docentes en los estudiantes en el desarrollo de habilidades.

ITEM	Nº citas	Palabras claves	Referencias
HABILIDADES COGNITIVAS	23	Estructura mental, abstraer la realidad, retener ideas, entender, bagaje intelectual, racional e inteligente.	Creo que hago especial énfasis en la cognitiva. [Cobertura 0,86%] (Entrevistas\\DEYSI) Pienso que he dedicado buena parte del tiempo en el aula a reforzar procesos en habilidades cognitivas... Son jóvenes con una estructura mental. [Cobertura 1,49%](Entrevistas\\EDIT) Creo que una de la manera cómo se desarrolla el pensamiento es a través de la escritura y la lectura dónde se tiene que aprender a abstraer la realidad a través de la real. [Cobertura 2,00%] (Entrevistas\\EDW)
INVESTIGATIVA	6	Trabajar la investigación, mentefactos, consulta.	Se tiene que potenciar con la parte de investigación y al trabajar con la investigación le estamos dando solución a muchos problemas. [Cobertura 1,89%](Entrevistas\\AURA) Que los chicos investiguen pero que no sea mire profe hice la tarea firmeme y no parece me gusta más participen más para su conocimiento. [Cobertura 2,16%](Entrevista//DEYSI) Entonces en realidad a los estudiantes no están formados en habilidades investigativas. [Cobertura 4,10%] (Entrevistas\\ERIK)
SOLUCIONAR PROBLEMAS	2	Solucionar, encaminar a las personas.	La lectura para trabajar con la investigación le estamos dando solución a muchos problemas. [Cobertura 1,89%] (Entrevistas\\AUR)
LO EMOCIONAL	9	Formación, emocional, tomar rumbo, relaciones personales, emociones naturales.	Lo que leo influye en el desarrollo de mis clases y en la formación de mis estudiantes cada día veo como les puedo ayudar si de pronto ante dificultades busco estrategias para ayudarles. [Cobertura 6,30%] (Entrevista//ELSA) Cuando leí algo a Goleman me quedé impresionado por qué me di cuenta que la inteligencia emocional está siempre relacionada con la parte cognitiva a mí sí me gusta hacer actividades conscientes en donde los estudiantes se den cuenta de la importancia del control de las emociones como la ira. [Cobertura 3,97%] (Entrevistas\\EDW)

Fuente: Resultado del análisis de 18 entrevistas.

No se puede dejar de mencionar que en la tabla se señalan unas palabras o expresiones que se convirtieron en elementos conceptuales claves para hacer la codificación de las entrevistas de los docentes. Es decir que fueron leídas las entrevistas en la búsqueda de huellas (términos) que permitieran ver la intención de los docentes o su incidencia cuando orientan la clase hacia el desarrollo de la lectura y la escritura. Algunos docentes sin que

hiciera parte de los items del cuestionario hicieron mención que su trabajo estaba enfocado al desarrollo de la literatura, eso se refleja en las siguientes referencias:

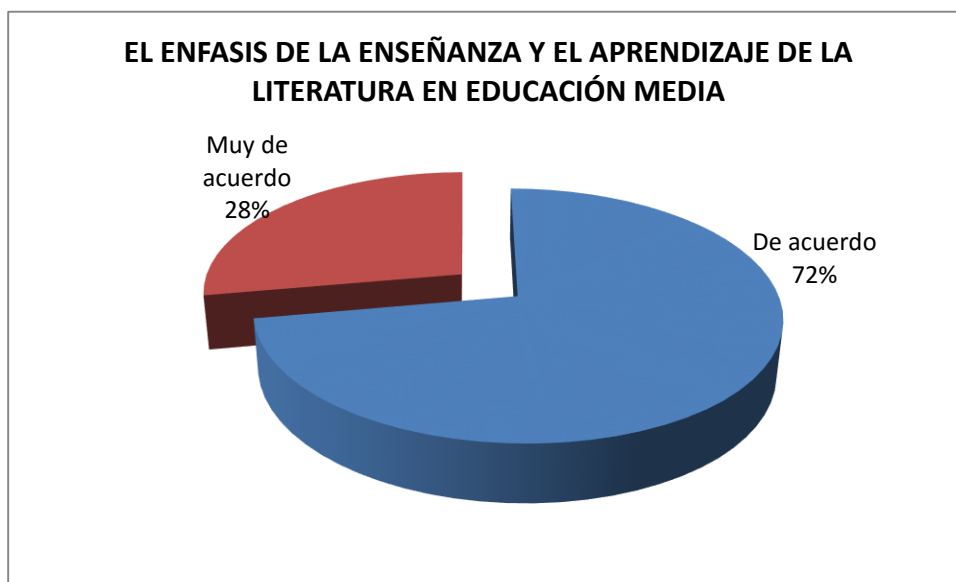
Uno les habla a los estudiantes del romanticismo español, por ejemplo del libro “la cueva del amor” (Gustavo Adolfo Becquer). Pero antes de darles la lectura a los estudiantes, uno ya vio todo el marco histórico del romanticismo en España y sus características [Cobertura 3,12%] (Entrevistas\\DAR).

Entonces ese es el enfoque de la literatura para los grados 10º y 11º, algunos trabajan bien los temas, que generalmente son exposiciones y otros se limitan a lo que encuentran en internet, pero se les recalca que la actividad se debe hacer para cumplir con el plan de trabajo [Cobertura 1,72%] (Entrevistas\\SAN).

Esta información fue corroborada al confrontarla con la encuesta contestada por los docentes cuando se interrogaba si se considera que en la educación media se hace énfasis en la enseñanza y el aprendizaje de conceptos relacionados con la literatura española y universal. Vale la pena aclarar que había para cada pregunta un sistema de valoración con una escala de Likert (muy de acuerdo, de acuerdo, indiferente, en desacuerdo y muy en desacuerdo).

Si se tiene en cuenta que las dos opciones más elegidas por los docentes están enmarcadas en el planteamiento de estar de acuerdo que la prevalencia de la enseñanza que hacen los docentes de humanidades está orientada al conocimiento de temas propios de la literatura universal y española. Los datos fueron consolidados y de ellos se deriva la siguiente gráfica (Ver grafica 15).

Figura 15. Prevalencia de los contenidos de la literatura en los grados 10º y 11º.



Fuente: Encuesta a 18 docentes de Lengua Castellana.

Entre el estoy de acuerdo y el muy de acuerdo hay una diferencia de intensidad en la afirmación, pero en últimas lo que se quiere afirmar es que efectivamente la elección de los contenidos y de las intencionalidades que se asumen respecto a los docentes de humanidades y lengua castellana está centrada en los elementos de la literatura como rasgos culturales generales, útiles para la presentación, seguramente, de la prueba SABER.

En el mismo sentido se hizo la pregunta a los estudiantes acerca de si su profesor hace énfasis en la enseñanza de contenidos relacionados con la literatura a la que respondieron como se muestra en la tabla 14.

Tabla 14. Énfasis de la enseñanza de la Literatura en la educación media.

Importancia de Literatura en la enseñanza en la Educación Media.		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Nunca	2	1,0	1,1	1,1
	Algunas veces	24	12,2	12,7	13,8
	Casi siempre	80	40,6	42,3	56,1
	Siempre	83	42,1	43,9	100,0
	Total	189	95,9	100,0	
Perdidos	0	8	4,1		
Total		197	100,0		

Fuente: Resultado del estudio.

Nótese que los estudiantes perciben que los docentes que orientan los procesos de enseñanza de la lengua materna hacen especial énfasis en el aprendizaje de conceptos y contenidos relacionados con la literatura al punto que el 82,7% de los encuestados consideran que siempre están trabajando en función de este tipo de aprendizajes. De allí se puede deducir que los temas relacionados con la literatura Europea, tiene prevalencia en los currículos como lo señala Aguilar (2013) y en segundo lugar la literatura Latinoamericana. Lo anterior significa que se ha dejado en un segundo plano el mejoramiento y desarrollo de la lectura y escritura como una de las formas predilectas de acceso a la información y al conocimiento.

La enseñanza de la literatura debería estar motivada por intencionalidades como encontrar en los textos, en la ubicación espacio temporal verdaderas cualidades formativas-estéticas, cognitivas, afectivas, lingüísticas, que permiten, en primer lugar, contribuir a la formación de la persona, formación indisolublemente ligada a la construcción de la sociabilidad y realizada a través de la confrontación con textos que explicitan la forma en la que las generaciones anteriores y las contemporáneas han abordado y abordan la valoración de la actividad humana. Probablemente es fácil estar de acuerdo con esta afirmación, pero del análisis de la enseñanza escolar no se deduce este objetivo.

Pero lo cierto es que con el énfasis en la literatura se ha arrastrado la idea devaluada de que la enseñanza literaria se propone traspasar un patrimonio concreto, unas obras y unos autores que se deben conocer, hoy parece que lo más interesante de ese legado es la posibilidad de progresar en la capacidad interpretativa de las personas, lo cual se produce siempre en el contexto de una cultura.

La sociedad del conocimiento y los permanentes cambios que plantea, hacen necesario que el sistema educativo prepare a la persona para afrontar escenarios de saberes en continuo crecimiento y modificación, concibiendo la formación como un proceso de toda la vida que exige la capacidad de regular por sí misma las motivaciones y acciones (Enríquez & Rentería, 2007; Núñez, Solano, González-Piend & Rosário, 2006a).

4.3 ANÁLISIS DE LA ENCUESTA A LOS ESTUDIANTES.

El instrumento utilizado para recoger la información de los estudiantes fue validado a través de una prueba piloto como se especificó en el apartado 3.5 denominado “criterios para la validación de los instrumentos”. En total se aplicaron 197 encuestas a estudiantes del grado 10° y 11°, como se especifica en la tabla 15, se trata en su mayoría jóvenes de los grados 10° en un 69%.

Tabla 15. Distribución de estudiantes encuestados por grados.

Grado		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	10°	136	69,0	69,0	69,0

por	11°	61	31,0	31,0	100,0
Grados	Total	197	100,0	100,0	

Fuente: Resultado del estudio.

Los estudiantes que contestaron la encuesta cuyas edades oscilan entre los 14 y 17 años de edad como se especifica en la tabla 16 que a continuación se presenta. En ese rango se encuentra el 92.4% de la población encuestada. Se trata de un grupo poblacional cuyo distribuidos por género en un 33% de hombres y 64% de mujeres. Vale la pena aclarar que el restante 3% no señalaron en el instrumento este aspecto.

Tabla 16. Distribución de estudiantes encuestados por edades.

	Edades	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos por edades	14	14	7,1	7,4	7,4
	15	63	32,0	33,3	40,7
	16	71	36,0	37,6	78,3
	17	34	17,3	18,0	96,3
	18	6	3,0	3,2	99,5
	21	1	,5	,5	100,0
	Total	189	95,9	100,0	
Perdidos	Sistema	8	4,1		
	Total	197	100,0		

Fuente: Resultado del estudio.

En diversos estudios realizados en la ciudad de Bogotá acerca de la educación media (Gómez, et al, 2009) se señala que la edad promedio de los estudiantes que egresan del sistema educativo en Colombia es de 16 y 17 años, jóvenes que están en desventaja en la inserción laboral y la inmadurez socio afectiva e intelectual en las decisiones de ingreso a la educación superior. Un reporte de la Universidad Nacional señala que va en aumento el índice de 20,9% a 35,9% en el 2005 de estudiantes que ingresan a la universidad de 16 y 17 años (UN, 2006). Lo anterior para decir que los estudiantes que hacen uso del nivel de educación media en Casanare se encuentra en la edad promedio de los jóvenes a nivel nacional y

seguramente tienen los mismos problemas de acceso a la educación superior (peores por la ausencia de oferta universitaria de calidad) que el grueso de la población colombiana en edad escolar para este nivel.

Para este caso la encuesta contestada por los estudiantes (Ver Anexo E) cuyo instrumento cuenta con 19 items se consolidó en el siguiente dendograma (Ver Anexo I) que muestra de manera general el comportamiento de las respuestas de los 197 estudiantes encuestados.

5. PROPUESTA CURRICULAR: PARA RETOMAR LOS FUNDAMENTOS TEÓRICOS DE LA LECTURA Y ESCRITURA.

Este capítulo se constituye la fase final de la investigación a desarrollarse en el departamento de Casanare durante los años 2015-2016 con los docentes de humanidades y lengua castellana que hicieron parte de la investigación, preferentemente. Se trata de un trabajo que articula acciones de investigación, formación docente y desarrollo curricular para los docentes, cuyos anclajes modulares son: la fundamentación diagnóstica de la formación; el soporte epistemológico de la lectura y la escritura; la intervención curricular y el diseño y ejecución del plan de lectura y escritura institucional.

Este proceso se inició como un ejercicio investigativo conceptual para identificar los estilos epistémicos predominantes en los docentes que orientan preferentemente el desarrollo de las habilidades de lectura y escritura en la educación media. La investigación permitió producir un documento base que se constituye en el diagnóstico a partir del cual formular la propuesta curricular. El diseño y desarrollo del currículo constituye una práctica pedagógica y por ello social en la que se dirimen posiciones acerca de los sujetos, las culturas y la sociedad, articulando el ideal social y la realidad contextual.

Las modificaciones curriculares que se hagan en las instituciones educativas se constituyen esencialmente en un asunto político, sin que por ello se olviden las implicaciones científicas; por eso no puede verse simplemente como un espacio de transmisión de conocimientos, de selección de los mismos, pues podría decirse que cada docente tiene

intencionalidades distintas cuando enseña porque el currículum está centralmente implicado en aquello que se es, en aquello en que el ser humano se convertirá (Tadeu da Silva, 1998).

La propuesta curricular para la formación de docentes de educación media que orientan el desarrollo de la lectura y la escritura vincula fundamentos conceptuales y estratégicos en una configuración significativa, de carácter abierto, que obra como punto de partida. Relaciona distintos conceptos cuya articulación constituye una configuración, matriz o estilo epistémico respecto de la selección, la organización, la distribución y la transmisión de conocimientos orientados a la transformación personal, institucional y social.

Por tanto, la finalidad de esta propuesta es vincular la formación los desarrollos globales actuales epistémicos de la enseñanza de la lectura y la escritura, de cara a satisfacer las demandas modernas en la construcción de identidades y de valores socioculturales básicos para la transformación del conocimiento, del currículum y de las prácticas pedagógicas. Con esta finalidad, la estructura estará, anclada a cuatro ejes que permiten conexiones entre lo global y lo local en un intento por responder a los requerimientos de la sociedad del conocimiento. De esta manera se convertirá en la sustentación para la construcción de saberes sociales y a la expedita legitimación de valores socioculturales y de identidades.

5.1 JUSTIFICACIÓN

Lo que hace importante esta propuesta curricular es la fundamentación epistemológica y diagnóstica que está presente en ella. Es justamente eso lo que motiva la presentación de la

misma, porque más que un ejercicio investigativo y académico, es la concreción y puesta en marcha de un plan de acción para suplir las falencias epistemológicas en la formación de los docentes de educación media en lo relacionado con la lectura y escritura.

Por otro lado, apoyado en lo sustentado por Díaz Barriga (2005), que concibe las propuestas curriculares como un campo académico muy importante en la educación, no solo por su producción académica sino también porque continúan siendo el foco intelectual y organizativo de los procesos educativos en las instituciones, pues es allí donde se debaten y definen los fines (intencionalidades) contenidos y procesos para llegar a aprendizajes, porque es en el currículo donde se disputan los actores el poder en el terreno de qué se aprende y qué se deja de lado. De la formación de los docentes depende en gran medida los aprendizajes de los estudiantes, es una verdad que no se ha querido asumir por parte de esos actores.

Una institución educativa sea de naturaleza oficial o privada tiene un grupo de docentes, unos estudiantes, unos padres de familia y un contexto, es una comunidad educativa, pero finalmente quienes toman la decisión de qué contenidos se enseñan, cuáles no, y qué habilidades o competencias se privilegian en los estudiante está determinada por la formación de los docentes y por la ideología que subyace en la mente de los mismos. La sociedad, los padres de familia y los estudiantes están en manos del profesionalismo de los docentes, de la formación pedagógica, didáctica, metodológica y epistemológica que hayan adquirido. He ahí la importancia de formar a los docentes en la consolidación epistémica a fin de que ellos tomen decisiones informadas.

¿Por qué plantear una propuesta curricular para la formación docente denominada para retomar los fundamentos teóricos? Porque existe una tendencia generalizada arraigada por el imaginario colectivo que todo lo teórico es sinónimo de conceptual, irreal y desfasado de la realidad, se adjudica a lo teórico como la fuente de ideas, lo etéreo, filosófico e incluso se desprecia, en algunos contextos, se desconoce que en todas las acciones hay un sustento ideológico y unos principios, unas intencionalidades que son las que direccionan las acciones. Si ese estatuto teórico y epistemológico no está sustentado en una amplia gama de conceptos, los docentes se convertirán en hacedores, ejecutores técnicos irreflexivos de estrategias en las que se desconoce su intencionalidad para la formación de docentes de educación media que orientan el desarrollo de la lectura y la escritura

Porque cualquier cambio de carácter educativo debe estar ligado a la mejora del personal docente de todos los niveles y a su formación, ya que quien debe llevar a cabo estos cambios al interior del aula de clase, respecto a lo que se aprende, son los profesores, No hay transformación educativa sin la transformación en la formación del profesorado, de ahí que estructuralmente la Educación debe preocuparse en la formación inicial y permanente de los docentes para conseguir unas instituciones educativas que respondan a las necesidades de la sociedad y los estudiantes del siglo XXI.

Al ejecutar la propuesta curricular los principales beneficiados son los estudiantes, el sistema educativo, los docentes, todos los implicados en la escuela así como el entorno en que se encuentran las mismas. Además de brindar la ruta para generar cambios o modificaciones

necesarias en el proceso educativo para mejorar la intervención en las aulas de clase y por ende en la calidad educativa.

Se hace necesaria la propuesta porque un docente formado, capacitado, preparado adquiere competencias claves que le permiten su labor en situaciones reales, con estudiantes, familias, los otros compañeros/as y además es capaz de poner en práctica los conocimientos, destrezas y actitudes, para poder dar solución a las situaciones reales que se les presentan. Tendrá un horizonte de posibilidades para mejorar su trabajo actual y futuro, con base en las demandas de las leyes educativas, de su propios fundamentos psicopedagógicos y de los contextos (social, familiar, individual, geográfico, demográfico...) en los que se desarrollan las personas en las que ejerce su labor profesional.

5.2 DESTINATARIOS

De manera directa los primeros beneficiarios son los docentes que preferentemente trabajan en función del desarrollo de la lectura y la escritura con estudiantes de educación media puesto que a través de una fundamentación teórica epistémica del saber que enseñan podrán crear sus estrategias para mejorar estas habilidades y poner allí las intencionalidades que pretendan.

Igualmente las instituciones educativas se verán beneficiadas puesto que las transformaciones efectivas se derivan de las acciones de los docentes que provienen de la base del sistema educativo. En este tipo de hechos se produce un efecto cascada en la medida que

finalmente los beneficiados son los estudiantes y la sociedad. De esta manera la formación docente se explica en un doble sentido: desde lo global y lo local, como elemento fundamental que define las características más elementales de su acción en la sociedad. Así pues, si se considera la educación como eje rector de las transformaciones culturales y sociales, se puede asumir con toda propiedad que la formación permanente de docentes es la estrategia que mueve los cambios con mayor efectividad, contribuyendo así a la transformación social y cultural.

Así mismo vale la pena aclarar que por tratarse de una propuesta de formación docente, este elemento tiene implicaciones generales y una amplia cobertura en el sentido que permite que el público en general interesado en la temática se beneficie de este tipo de formación.

5.3 OBJETIVOS

5.3.1 Objetivo General

Construir, a partir de una fundamentación epistémica, una propuesta curricular y didáctica para el desarrollo de la lectura y escritura que permita a los estudiantes de educación media del departamento de Casanare, el afianzamiento en las actuales formas de producción de conocimiento.

5.3.2 Específicos

- Diseñar un plan de formación docente acorde a las exigencias actuales para contribuir en el mejoramiento del soporte teórico que orienta las acciones de los docentes.
- Mejorar las prácticas y las acciones curriculares de los docentes en el desarrollo de la lectura y escritura de los estudiantes de educación media en el departamento de Casanare.
- Establecer las bases epistemológicas y metodológicas para la construcción de los proyectos de lectura y escritura en las instituciones educativas del departamento de Casanare.

5.4 CONTENIDOS

Sin pretender pormenorizar los contenidos temáticos que se desarrollaran en la propuesta de formación docente, a continuación se presentan las líneas generales y los cuadros esquemáticos de las orientaciones epistemológicas de la capacitación.

Este no es un ejercicio de formulación caprichoso sino el resultado de una investigación que muestra que en las acciones de los docentes subyace una estructura conceptual epistemológica de la disciplina que enseñan y en algunos casos es distante de la actualización y de los enfoques pertinentes que circulan en el ámbito disciplinar. Retoma

también enfoques teóricos y didácticos que no han sido explorados por los docentes como ha quedado demostrado en esta investigación y se convierten en elementos importantes en las nuevas formas de gestión del conocimiento.

Se ha denominado “anclajes modulares” a la manera de organizar los ejes de formación docente a partir de la afinidad existente entre los propósitos. Así, cada módulo es un espacio que está delimitado por el agrupamiento de contenidos que contribuyen con el desarrollo de un aspecto determinado que se considera fundamental para un maestro. En su conjunto, estos ámbitos se complementan para lograr una formación integral y, a su vez, son diferentes debido a la especificidad de los procesos de construcción del conocimiento que requieren.

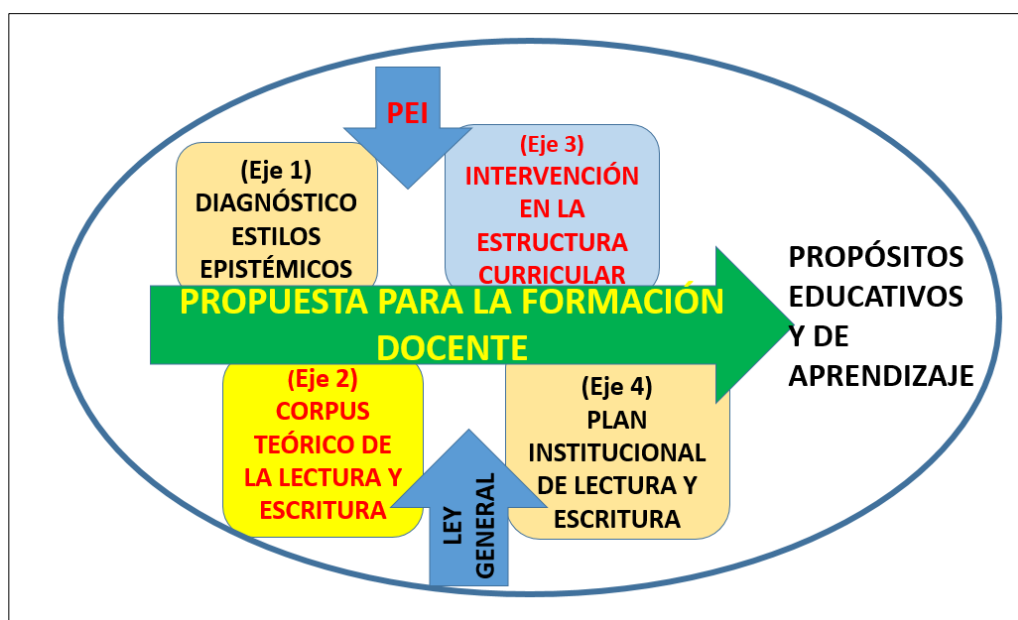
Respecto a los ejes orientadores, que no son una idea caprichosa en su formulación y en su ejecución sino que obedecen a los elementos identificados en la investigación de la cual hace parte esta propuesta. Los núcleos temáticos de la propuesta curricular y didáctica para el desarrollo de la lectura y escritura que permiten a los estudiantes de educación media del Departamento el afianzamiento en las actuales formas de producción de conocimiento, se convierte en un punto de referencia para la consolidación de procesos de aprendizaje acordes a los requerimientos de las exigencias de la sociedad del conocimiento.

Los principales aspectos son: la fundamentación diagnóstica de la formación; el soporte epistemológico de la lectura y la escritura; la intervención curricular y el diseño y ejecución del plan de lectura y escritura institucional. La organización de los ámbitos de

formación mencionados apunta, de manera general, a los aspectos que se sistematizan en el siguiente gráfico (Ver figura 16).

Los elementos conceptuales del Plan Nacional de Lectura y Escritura planteados por el Ministerio de Educación Nacional respecto a lo que se entiende por estas dos habilidades y los hallazgo derivados de esta investigación acerca de los estilos epistémicos se convierten en pieza importante que iluminan los ejes orientadores de la propuesta curricular.

Figura 16. Ejes orientadores de la propuesta curricular para la formación docente.



Fuente elaboración del investigador.

La propuesta de diseño curricular tiene una doble connotación por un lado establecer un vínculo eficaz y significativo entre los elementos del diagnóstico desarrollados en esta investigación y la relación entre el status epistémico que orienta las acciones curriculares actuales de los docentes en la búsqueda de la formación didáctica de la lectura y la escritura.

Se trata de establecer un puente entre el ser y el deber ser para dar pertinencia a lo que se aprende en el marco de la sociedad del conocimiento.

De manera general se presenta cada uno de los anclajes modulares de la propuesta curricular para la formación docente; posteriormente se dan a conocer las matrices específicas con aspectos como objetivos, metodología, recursos, actividades y los mecanismos para la evaluación. Vale la pena mencionar que el desarrollo de la propuesta no hace parte de este trabajo de investigación sino que se deja como formulación.

Eje 1: Elementos del Diagnóstico sobre Estilos Epistémicos. Como se ha expresado en los resultados de la investigación, este módulo acerca, de manera objetiva, a los docentes a los principales estilos epistémicos que prevalecen en las prácticas y las acciones curriculares desarrolladas por ellos y que han sido objeto de análisis en la investigación.

Eje 2: Status epistémicos de la lectura y la escritura. Alrededor de este eje se agrupa la información que tiene que ver con los enfoques que prevalecen en la enseñanza y el aprendizaje de la lectura y la escritura para encontrar allí la intencionalidad de cada uno de ellos y orientar el trabajo de los docentes en el contexto de la sociedad del conocimiento.

Eje 3: Intervención en la estructura curricular. Se trata de dar los elementos claves para hacer una revisión curricular a los planes de estudio de los grados 10º y 11º a fin de dar mayor énfasis al desarrollo de las habilidades comunicativas básicas de leer, escribir, hablar y escuchar.

Eje 4: Diseño del plan institucional de lectura y escritura. Con los elementos teóricos del plan nacional de lectura y escritura y con la puesta en marcha de los enfoques para la enseñanza y el aprendizaje de estas habilidades se hace la formulación y puesta en marcha del plan institucional de lectura y escritura, pues se ha demostrado que en este aspecto hay una falencia considerable.

Estos cuatro ejes modulares tienen como propósito vincularse a la formación permanente de docentes con los desarrollos globales, de cara a satisfacer las demandas locales que ameritan la construcción de identidades y de valores socioculturales básicos para la transformación del conocimiento, del currículo y de las prácticas pedagógicas. Con dicha finalidad, su estructura estará en vías de establecer conexiones entre la globalización y la educación con el firme propósito de trabajar en lo local proyectado hacia lo global.

MODULO 1: ELEMENTOS DEL DIAGNÓSTICO SOBRE ESTILOS EPISTÉMICOS.

Formación Docente

Nivel: Educación Media.

Grupo: Docentes de Lectura y Escritura.

Con el propósito de dar a conocer a los docentes los resultados de la investigación que se convierten en el diagnóstico tendiente a identificar los estilos epistémicos predominantes en las acciones de los profesores que orientan la lectura y la escritura.

OBJETIVOS DIDÁCTICOS	CONTENIDOS	METODOLOGÍA	EVALUACIÓN
		Estrategias	Criterios
	CONCEPTUAL Reconocer en la vida cotidiana de los docentes que orientan la lectura y la escritura los factores desencadenantes de su profesión para relacionarlo con los estilos epistémicos. Identificar las principales acciones desarrolladas por los docentes en el mejoramiento de la lectura y la escritura. <		

MODULO 2: STATUS EPISTÉMICOS DE LA LECTURA Y LA ESCRITURA. Formación Docente Nivel: Educación Media. Grupo: Docentes de Lectura y Escritura.			
Acercar a los docentes a la conceptualización epistémica de los procesos de lectura y escritura para que desde allí y desde los enfoques de la enseñanza y el aprendizaje se modifiquen las acciones de los docentes en las aulas de clase.			
OBJETIVOS DIDÁCTICOS	CONTENIDOS	METODOLOGÍA	EVALUACIÓN
		Estrategias	Criterios
Identificar las implicaciones conceptuales de los modelos de la ciencia en los procesos de enseñanza y aprendizaje de la lectura y la escritura.	CONCEPTUAL Las generaciones de la ciencia. Implicaciones de los modelos de la ciencia en la lectura y la escritura.	1. En equipos de 5 personas trabajan de manera colaborativa para hacer un sondeo acerca de la percepción de ciencia que tienen los compañeros de formación. 2. Cada integrante del equipo elabora un documento acerca de lo que a su juicio considera que es la ciencia y describe a cada uno de ellos. 3. En equipo conjuntan los conceptos investigados y elaborarán un solo documento a manera de “percepciones de la ciencia”. 4. Exponen en plenaria los resultados investigados.	Identifica las generaciones de la ciencia y su incidencia en los distintos enfoques para la enseñanza y el aprendizaje de la lectura y la escritura. Señala acciones y estrategias didácticas para el aprendizaje de la lectura y la escritura en cada uno de los enfoques que prevalecen en la actualidad.
Analizar las estrategias didácticas que se pueden derivar de los enfoques para el aprendizaje de la lectura y la escritura.	Enfoques de la enseñanza y el aprendizaje de la lectura y la escritura. Historia de la lectura y la escritura.		
Analizar las percepciones que tienen los docentes acerca de lo que implica hacer ciencia y la incidencia de ésta en la enseñanza de la lectura y la escritura.	PROCEDIMENTAL Se busca que los docentes analicen las percepciones acerca de lo que implica hacer ciencia y la incidencia de ésta en la enseñanza de la lectura y la escritura.	1. Se hacen grupos de docentes y a cada uno de ellos se asigna un enfoque de la lectura o la escritura y se les pide que preparen diversas estrategias en las cuales se haga uso del enfoque.	Explica en plenaria algunas acciones que pueden derivarse de cada uno de los enfoques de la lectura.
Diseñar un grupo de estrategias para usarlas en el aula de clase haciendo uso de cada uno de los enfoques de la lectura y otros para la escritura.	Se trata de diseñar varias estrategias para usarlas en el aula de clase haciendo uso de cada uno de los enfoques de la lectura y otros para la escritura.	2. Realizan un mapa conceptual en el que establecen su definición, características, usos e implicaciones en la práctica educativa. 3. Presentan en plenaria su mapa conceptual, exponiendo las conclusiones del equipo en relación al tema.	Explica en plenaria algunas acciones que pueden derivarse de cada uno de los enfoques de la escritura.

MODULO 3: INTERVENCIÓN EN LA ESTRUCTURA CURRICULAR. Formación Docente Nivel: Educación Media. Grupo: Docentes de Lectura y Escritura.			
Mejorar las prácticas, las acciones y las decisiones curriculares de los docentes en el desarrollo de la lectura y escritura de los estudiantes de educación media en el departamento de Casanare.			
OBJETIVOS DIDÁCTICOS	CONTENIDOS	METODOLOGÍA	EVALUACIÓN
	Conceptual	Estrategias	Criterios
Establecer los elementos claves en la organización de los planes de estudio, desde los derechos básicos de aprendizaje, para dar prioridad a la lectura y la escritura en la educación media. Brindar a los docentes los elementos conceptuales y estratégicos para convertir a la lectura y la escritura en el eje articulador de los procesos de aprendizaje de la educación media.	Organización de los planes de estudio desde los lineamientos curriculares y de los estándares y los derechos básicos de aprendizaje. Por el rescate del desarrollo de las habilidades básicas comunicativas en los planes de estudio. Desarrollo de la expresión oral. Didáctica de la lectura y la escritura en la educación media. La Evaluación de la lectura y la escritura.	1. A través de un collage, en equipos de 5 personas, los docentes cierran el bloque de trabajo exponiendo las conclusiones con referencia a los lineamientos curriculares, los estándares y los derechos básicos de aprendizaje. 2. Elaborar y explicar brevemente en grupos de a tres una estrategia didáctica para la lectura y otro para la escritura desde el fundamento epistémico trabajado. 3. Establecer una rúbrica de evaluación para la escritura y otra para los ejercicios de comprensión lectora. 4. Concluyen la actividad con una frase.	Establece las diferencias y similitudes entre los lineamientos curriculares, los estándares y los derechos básicos de aprendizaje. Realiza y proyecta actividades escolares en las cuales se hace promoción directa de la lectura y la escritura desde los diversos enfoques que prevalecen actualmente. Establece mecanismos de evaluación de la lectura y la escritura apoyado en los enfoques de la lectura y la escritura.

MODULO 4: DISEÑO DEL PLAN INSTITUCIONAL DE LECTURA Y ESCRITURA.

Formación Docente

Nivel: Educación Media.

Grupo: Docentes de Lectura y Escritura.

Establecer las bases epistemológicas y metodológicas para la construcción de los proyectos de lectura y escritura en las instituciones educativas del departamento de Casanare.

OBJETIVOS DIDÁCTICOS	CONTENIDOS	METODOLOGÍA	EVALUACIÓN
		Estrategias	Criterios
Conocer los principales elementos de la formulación del plan nacional de lectura y escritura formulado por el Ministerio de Educación Nacional.	CONCEPTUAL Acercamiento y lectura del contenido del Plan Nacional de Lectura y escritura formulado por el Ministerio de Educación Nacional.	1. Se hacen grupos de a cinco participantes y entre los grupos formados se distribuye cada uno de los apartes del documentos del Plan nacional del Lectura y Escritura.	Conocer el contenido del Plan nacional de lectura y escritura y hacer un análisis a su contenido para establecer los alcances institucionales.
Establecer los ejes fundamentales del plan estratégico para la formulación del Plan institucional de lectura y escritura en los colegios de Casanare.	Organización de un Plan Institucional para mejorar la lectura y la escritura en la escuela. Ejes claves del Plan y Plan estratégico de Acción.	2. Cada grupo hace la presentación usando carteleras y otros recursos didácticos. 3. A través del consenso y luego de la plenaria se establecen los ejes claves del plan de Lectura y Escritura. 4. Esquema básico para la elaboración de un plan estratégico de acción.	Elaborar el documento base para involucrar a todos los actores de la institución educativa en la puesta en marcha del plan Estratégico para mejorar la lectura y la escritura. Generar acciones para ejecutar las acciones planteadas en el plan institucional de lectura y escritura.
Elaborar el documento base para involucrar a todos los actores de la institución educativa en la puesta en marcha del plan Estratégico para mejorar la lectura y la escritura.	PROCEDIMIENTAL Elaborar los objetivos generales y específicos del plan Institucional para la mejora de la lectura y la escritura. Involucrar a todos los actores de la institución educativa en la puesta en marcha del plan Estratégico para mejorar la lectura y la escritura. Poner en ejecución las acciones planteadas en el plan para beneficio de la comunidad educativa.	Organizados los docentes por instituciones, cuando se trata de varios participantes, inician a formular el plan institucional de lectura y escritura de acuerdo con el diagnóstico elaborado por cada institución. Redactar el documento que se constituye en el Plan Institucional de Lectura y escritura.	Elaborar un diagnóstico institucional que permita tomar decisiones informadas acerca de la lectura y la escritura en cada institución. Preparar y redactar el documento que se constituye en el Plan Institucional de Lectura y escritura.

6. CONCLUSIONES

Los elementos conceptuales a los que se ha llegado no deben asumirse como definitivos, sino como una puerta abierta a posteriores ejercicios investigativos. Desde esta perspectiva deben entenderse estas ideas como un aporte al conocimiento en el ámbito epistemológico, cognoscitivo y metodológico.

En las décadas de los ochenta y noventa, la atención de la investigación didáctica se centró primero en el “conocimiento del profesorado” y, poco después, en lo que “deben saber y saber hacer los profesores”, es decir se centró en señalar los componentes del conocimiento base (fundamento epistemológico de la ciencia que enseña) que debe poseer un profesor para la enseñanza de su disciplina o su saber (Shulman, 1987). De este modo, se dio una nueva orientación a la formación docente, en particular en las didácticas específicas destinadas a la formación de profesores de educación secundaria hacia el mejoramiento del status epistemológico de su saber. Ese hecho hizo que los docentes convirtieran las aulas escolares (educación básica y media) en una extensión de la vida universitaria en un mal entendido que cada uno en su disciplina quisiera formar, expertos universitarios a la medida de su formación positivista por demás.

En este sentido la mirada de la formación docente debe dirigirse al conocimiento profesional epistémico, elemento clave para que las acciones de los profesores en el aula tengan una intencionalidad expresa, y de esta manera mejorar la trasposición didáctica de los contenidos que seguramente conducirán a buenas prácticas docentes en la enseñanza de su

disciplina. No se trata de reforzar el carácter intelectualista y academicista de la educación sino más bien involucrar procedimientos y criterios relacionados con la adquisición, interpretación, análisis, comprensión, organización y comunicación de la información en el entendido que la gestión del conocimiento habilita a los sujetos para ir más allá de la ejecución eficiente de tareas, estrategias o procedimientos y le permite construir su propio punto de vista, sobre todo, seguir aprendiendo. A fin de alcanzar el equilibrio en la profesionalización docente de educación secundaria y media y mejorar aspectos educativos claves hoy como la capacidad de establecer relaciones transversales más allá de la propia disciplina, el trabajo en equipo, la consideración de las dimensiones ideológica y social de las prácticas docentes (Escudero, 1993, Bolívar, 1993), así como otros más propios del aprendizaje, como la dimensión afectiva, los aspectos motivacionales, el contexto escolar entre otros.

En la trayectoria de esta investigación se ha analizado el discurso de los docentes expresado en las entrevistas, la observación de la intervención de los mismos en las aulas y la información suministrada por los estudiantes respecto a los docentes que les orientan la lectura y escritura. Se buscó develar los estilos epistémicos que permean, de manera implícita y explícita, las prácticas de los docentes que orientan el desarrollo de la lectura y escritura de los estudiantes de educación media en el departamento de Casanare. La comprensión y el desvelamiento del estatus epistemológico que subyace en las prácticas de los docentes se han construido en el contexto, su formación y se ha perfeccionado en las particulares relaciones establecidas entre la teoría y la práctica como saberes que se diseminan de modo desigual en dichos ámbitos formación. Saberes que se legitiman, y son asumidos y reinterpretados por los docentes desde su mundo personal. Esta capacidad de reinterpretación, del corpus teórico del saber que enseñan se convierte en el discurso dominante y legitimador de prácticas

hegemónicas, que condicionan, en parte, el modo en que posteriormente los docentes asumen su acción en el aula.

El corpus epistemológico que sustenta el saber que enseñan los docentes que orientan la lectura y la escritura esta permeado por una compleja red de conceptos y representaciones, por las creencias, actitudes, disposiciones y sentimientos que los docentes han construido a lo largo de su vida en la adquisición y desarrollo de estas habilidades desde la formación inicial, la educación básica, media y Universitaria. Estos saberes orientan las prácticas de los docentes respecto a la disciplina que enseñan e influyen en los contenidos que se seleccionan y la manera de enseñarlos, en los temas preferidos y los que no les gusta enseñar. El estilo epistémico presente en el pensamiento del profesor, se convierte así en un asunto complejo, por lo que la práctica docente no resulta fácil de predecir. Además, no debería olvidarse que hay una particularidad disciplinar (corpus, substrato teórico) que impregna a los contenidos y la propia dimensión didáctica, lo que confiere una relevancia especial a las prácticas específicas de la lectura y la escritura.

Tanto en la lectura como la escritura, a pesar de considerarse complementarias, su corpus teórico se ha construido de manera independiente, claro eso sí, mediado por el espacio tiempo y por los investigadores que han dado origen a los diversos enfoques que coexisten actualmente. El enfoque que adoptan los docentes de manera implícita o explícita modifica de manera directa la selección de los contenidos que se privilegian en el diseño del plan curricular y de hecho las prácticas que adoptan en el aula de clase y la interacción con los estudiantes. Si los docentes adoptan un estilo epistémico cuyo corpus teórico sustenta el aprendizaje de la lectura como conjunto de habilidades que permiten la transferencia de

información, acercaran a los estudiantes justamente a extraer, de los textos que leen, datos para ser aprendidos o para interactuar en la vida diaria. Igualmente hacen énfasis en que la lectura es una habilidad que va mejorándose por etapas, desde la simple decodificación hasta los niveles más elaborados de la crítica textual.

Cuando los docentes asumen la enseñanza y el aprendizaje de la escritura adoptan de manera intencionada o implícita preferentemente el enfoque centrado en la gramática, en un concepto más moderno, basado en la lingüística del texto, hacen énfasis en la adecuación (nivel de formalidad, registro, presentación del texto...), cohesión (elipsis, pronominalización, puntuación...), la coherencia interna y externa de los textos (organización de la información, párrafos...) y la estructura, entre otros aspectos. Así mismo se entiende que enseñar la escritura es enseñar las partes, y no saber cómo funciona el todo (conjugaciones verbales, homonimia, sinonimia) “Es increíble que se les diga simplemente que hay palabras sinónimas, antónimas, homófonas pero que no se recalque la importancia que tiene en la escritura”. En las aulas, como quedó evidenciado en esta investigación, los docentes trabajan temas que fueron aprendidos en el nivel Universitario, como análisis arbóreo de la oraciones, gramática generativa transformacional, elementos de sintaxis, fonética, fonología, planteamientos vinculados a la enseñanza tradicional de memorización de definiciones y ejercicios de identificación y análisis gramatical.

De manera general es preciso decir que respecto a la lectura y la escritura, el conocimiento de las concepciones teóricas que intentan explicarlos y los enfoques que allí se derivan, brinda a los docentes la posibilidad de comprender no solo cómo se desarrollan, sino también qué factores los afectan, en sentido tanto positivo como negativo. A este respecto,

muchos profesionales de la educación cometen el error de pensar que los problemas de la docencia y de la didáctica específica de cada disciplina se pueden resolver a través de la adopción de estrategias y acciones innovadoras de intervención práctica en el aula, puestas a prueba en otros contextos, sin prestar atención a la fundamentación teórica que subyace a estas iniciativas. Sin embargo, es la fundamentación teórica sólida la que puede proporcionar al docente el soporte para el desarrollo de su práctica pedagógica pues de esa manera, y no de otra, puede encontrar una razón de ser de lo que hace e incluso adentrarse en el mundo de la innovación y en el diseño de acciones creativas, en el entendido de que ambas son inseparables y que toda acción práctica tiene un status epistemológico que la soporta (Dubois, 1995).

El ejercicio investigativo y conceptual realizado en torno al Estilo Epistémico (EE) ha permitido vislumbrar la importancia de revisar los planes de formación del profesorado, orientarlo desde la perspectiva teórico-conceptual (el status epistemológico de la disciplina) que permita que los docentes creen, diseñen, innoven sus estrategias para mejorar los aprendizajes en los estudiantes. La formación docente se ha centrado en las estrategias, sin el estatus epistemológico que las soportan, de esa manera se agudiza la concepción de la enseñanza como una actividad puramente técnica atrapada en una lógica medios-fines, es decir, desde una lógica instrumental tecnocrática. En esta concepción, el perfeccionamiento es considerado como medio de una política y los sujetos (profesor, profesora) son considerados como medios del perfeccionamiento. Desde esta perspectiva, el énfasis está puesto necesariamente en las técnicas y en los métodos, omitiéndose los correlativos teóricos que soportan las consideraciones acerca del sujeto profesor y de las condiciones de aprendizaje del mismo.

El proceso de formación de todos los docentes no se inicia en el acercamiento pedagógico de la vida universitaria sino que es el resultado del tránsito de su propia escolaridad, desde el cómo aprendió y perfeccionó la habilidad del leer y escribir, en este caso, hasta los factores desencadenantes de la elección profesional. Queda demostrado así que en la formación del docente se van aprendiendo nuevos métodos o maneras de enseñar o transmitir el conocimiento, pero permanecen allí huellas de la forma que utilizaron sus profesores para darle a conocer lo que sabe. Muchas veces subsiste en el imaginario de los docentes la enseñanza como una actividad mecánica o tradicional, por ello enseña de la misma manera robotizada en la que intervino como estudiante. Es de anotar además que la formación del docente hoy está asociada a la necesidad que tiene el educador de reflexionar sobre su propia práctica que le permita abordar críticamente la realidad para vislumbrar y sostener construcciones de transformación individual y social, apoyado en una fundamentación epistemológica de la disciplina que orienta, capaz de permitirle su capacidad de asombro, así como la comprensión del puesto del hombre y la mujer en el cosmos.

A lo largo de este trabajo se ha analizado los discursos, corpus teórico, status epistemológico que están implícitos o explícitos en la formación del profesorado sobre la enseñanza y el aprendizaje de la lectura y la escritura y que median en todas las acciones en las aulas. La comprensión y el desvelamiento del Estilo Epistémico (EE) que prevalece en las acciones curriculares de los docentes y que circulan en los espacios de perfeccionamiento (formación) del profesorado, permite analizar las particulares relaciones de la lógica científicista positivista presente en las formas adoptadas por los docentes cuando enseñan. Se concluye que en la enseñanza de la lectura y la escritura se ha caído en la instrumentalización

de técnicas y estrategias, es decir de metodologías que no siempre explicitan los supuestos epistemológicos sobre los que se sustentan y que por esa razón se desconocen. Se ha olvidado que un marco teórico interiorizado y limitado termina por imponer cierta metodología como natural, legítima y única, produciéndose así un pragmatismo metodológico que responde a un exceso de instrumentalidad y a una ausencia de explicación conceptual. Abuso en la búsqueda de eficiencia técnica y carencia de explicitaciones que avalen teórica y éticamente las prácticas de aula docente, atravesadas por subjetividades.

El paradigma positivista cuantitativo es insuficiente para comprender las realidades educativas, pero él en su conjunto se ha convertido en un problema estructural porque ha quedado anclado en las formas lógicas de la mente de los docentes y en procesos que se derivan de los razonamientos y de cómo se conceptualiza y se le da sentido a la realidad. Profundizando más en el asunto metodológico, el problema radica en que el aparato conceptual desde el cual se asume esta investigación se aleja del andamiaje conceptual clásico –riguroso, por su objetividad, determinismo, lógica formal y verificación– porque resulta corto, insuficiente e inadecuado para simbolizar o modelar realidades que se imponen, sobre todo a lo largo de este siglo, ya sea en el mundo subatómico de la física, como en el de las ciencias humanas y en las ciencias de la vida. Para representarlas adecuadamente son necesarios conceptos muy distintos a los actuales y más interrelacionados, capaces de suministrar explicaciones globales y unificadas.

La base fundamental de la investigación es el análisis de contenido del discurso (entrevistas) como técnica de análisis de datos, se manifiesta que ésta ha sido la que permitió la identificación de las categorías que dan origen a la reflexión. Dichas categorías emergieron

como resultado de la triangulación entre las teorías, los datos y la lectura realizada producto del ejercicio investigativo. Pero fue el proceso de reducción de datos, que tuvo que ver con la progresiva selección de las unidades discursivas que se convertirían en unidades de análisis el trabajo más arduo y de mayor cuidado en la medida que las decisiones que se tomaron condicionan la validez interpretativa.

No se trata de estrategias sino de un punto de inflexión desde el cual es posible abordar la construcción de nuevas formas de enseñar la lectura y la escritura. Punto clave desde el que se pueden intentar abordajes docentes que no piensen solamente en replicar la excelencia técnica de los métodos educativos sino también en intervenirlos, cuestionarlos y si fuera necesario, renovarlos e incluso de crear, eso sí en el marco de la construcción desde una sólida fundamentación epistémica del saber que se enseña. Son múltiples los ejemplos en los cuales los científicos e investigadores han puesto en duda el andamiaje desde los cuales se han construido los enunciados que parecían inamovibles. Extrapolando las realidades conceptuales, los docentes pueden resignificar el pasado, superar las prácticas hegemónicas para instalarse en las nuevas formas de producción y gestión de conocimiento en esta sociedad líquida e inestable actual. Se trata de superar el presente y generar una puerta de acceso al futuro en la construcción de la docencia intencionada, epistemológicamente fundamentada, más flexible, más maleable, más creativa y, sobre todo, más abierta al cambio permanente e inmanente.

REFERENCIAS

- Abello, D., Hernández, C., & Hederich, C. (2011). Estilos de enseñanza en docentes universitarios, propuesta y validación de un modelo instrumental. *Pedagogía y saberes*, N° 34, 141-154.
- Acker, S. (1994). *Gendered education: sociological reflections on women, Teaching and feminism*. Buckingham: Open University Press.
- Adell, J. (1997). *Tendencias en educación en la sociedad de las tecnologías de la información*. México: Edutec.
- Adler, E., & Bernstein, S. (2005). *Knowledge in power: the epistemic construction of global governance*. New York: Cambridge University Press.
- Aduriz Bravo, A., & Perafan, A. (1999). *Pensamiento y conocimiento de los profesores*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.
- Alavi, M., & Leidner, D. (2001). *Knowledge Management an Knowledge Systems: conceptual foundations and research issue*. *MIS Quarterly*, 107-136.
- Álvarez, ,. A. (1997). Leyes generales de educación en la historia de Colombia. *Educación y Cultura*, 2-17.
- Álvarez, T. (1996). *El texto interpretativo-exlicativo su superestructura y sus características textuales*. Madrid: UCM.
- Angulo, F. (2002). *Aprender a enseñar ciencias: análisis de una propuesta para la formación inicial del profesorado, basada en la metacognición*. Barcelona: Universidad Autónoma de Barcelona.
- Arbeláez, D., & Et al. (2014). La lectura crítica en la educación superior: un estado de la cuestión. *Revista virtual Universidad Católica del Norte.*, 5-18.
- Arceo, G. (2009). *El impacto de la gestión del conocimiento y las tecnologías de la información en la innovación*. Cataluña: UPC.
- Argyris, C., & Schön, D. (1976). *Theory in Practice*. San Francisco: Jossey Publisher.
- Ausubel, D., Novak, J., & Hanesian, H. (1978). *Educational psychology: a cognitive view*. New York: Holt Rinehart and Winston.
- Baldomero, J. (2000). *Epistemología: Teoría del conocimiento*. Obtenido de Enciclonet: <http://presencias.net/educar/ht1040a.html>

- Baño, G., & Et al. (1985). *Evolución histórica de la escritura*. Madrid: Universidad Autónoma de Madrid.
- Baracaldo, M. (2007). *Investigación de los saberes pedagógicos*. Bogotá: MEN.
- Bardin, L. (1991). *Análisis de contenido*. España: Akal.
- Barré-de, M., Cros, F., & Ruiz, J. (1993). *Collégiens et l'écriture. Des attentes familiale saux exigences scolaires*. Paris: ESF/INRP.
- Barros, P., & Barros, M. (s.f). *El pprofesor de lengua española, factores qe influyen en su formación*. España: Unversidad de Granada.
- Barthes, R. (2003). *Variaciones sobre la escritura*. Buenos Aires: Paidós.
- Bauman, Z. (2007). *Los retos de la educación en la modernidad líquida*. España: Gedisa.
- Bell, B. (1998). Teacher development in science education. En: *International Handbook of Science Education*. . London: Kluwer accademic publishers.
- Bell, B., & Pearson, J. (1992). Better Learning. *Science Education*, 349-361.
- Bereiter, C., & Scardamalia, M. (1992). Dos modelos explicativos de los procesos de composición escrita. *Infancia y aprendizaje*, 45-64.
- Bernal, A. (2011). Postmodernización y educación. Notas para el debate de una narrativa pedagógica centrada en la identidad. *Educaión siglo XXI*, 285-302.
- Betancourt, M., & Puche, M. (1997). *Acerca del método: palabras y páginas*. Bogotá: MEN.
- Bolívar, A. (2008). *Didáctica y curriculum: de la modernidad a la postmodernidad*. Málaga: Aljibe.
- Bonilla, E., & Rodríguez, P. (1997). *Mas allá del dilema de los métodos: la investigación en ciencias sociales*. Bogotá: Ediciones Uniandes.
- Bourland, C. (1938). Ago sobre Gabriel Meurier, maestro de español de amberes (1521-1597?). *Hispanic Review*, 139-151.
- Braslavsky, B. (1997). *Acerca del método: palabras y páginas la fascinación de ponernos en contacto*. Bogotá: MEN.
- Brigs, A., & Burke, P. (2002). *De Gutenberg a internet: una historia social de los medios de comunicación*. Madrid: Taurus.
- Briones, G. (2002). *Metodología de la iinvestiigación cuantitativa en las ciencias sociales*. Santafé de Bogotá: ARFO.

- Briscoe, C. (1991). The dynamic interactions among beliefs, role metaphors and teaching practices. A case study of teacher change, . *Science education*, 185-199.
- Brunner, J. (2000). *Los cuatro pilares de la educación del futuro*. Bogotá: Desde abajo.
- Bunge, M. (2005). *Los fundamentos epistémicos y epistemológicos de la ciencia*. México: Ariel.
- Buron, J. (1993). *Enseñar a aprender: introducción a la metacognición*. Bilbao: Mensajeros.
- Bustamante, Z., & Jurado, F. (1996). *Los procesos de la escritura: hacia la producción interactiva de los sentidos*. Bogotá: Mesa Redonda.
- C.R.E.S.A.S. (1986). *El fracaso escolar no es una fatalidad*. Buenos Aires: KAPELÚZ.
- Cairney, T. (1992). *Enseñanza de la comprensión lectora*. España: Morata.
- Cajiao, F. (2003). Pertinencia e identidad, norte para la integración. *Al tablero N° 21*, págs. 2-4.
- Calatayud, M., Gil, D., & Gimeno, J. (1992). Cuestionando el pensamiento docente espontáneo del profesorado universitario: ¿Las deficiencias en la enseñanza como origen de las dificultades de los estudiantes? *Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 71-81.
- Caldera, R. (2003). El enfoque cognitivo de la escritura y sus consecuencias metodológicas en el aula. *Educere*, 363-368.
- Calsamiglia, H., & Tusón, A. (2002). *Las cosas del decir: manual de análisis del discurso*. Barcelona: Ariel.
- Calvo, G. (2004). *La Formación de Docentes en Colombia. Estudio Diagnóstico*. Obtenido de UNESCO/IESALC. : www.iesalc.unesco.org.ve
- Camargo, A., & Hederich, C. (2001). Estilo cognitivo y logro académico en la ciudad de Bogotá. *Revista colombiana de educación*, 147-174.
- Camargo, M., & Et al. (2004). Las necesidades de formación permanente del docente. . *Educación y Educadores N° 7*, 79-112.
- Campanario, J. (2004). El enfoque conexionista en Psicología cognitiva y algunas aplicaciones sencillas en didáctica de las ciencias. *Enseñanza de las ciencias*, 93-104.
- Camps, A. (2012). La investigación en didáctica de la lengua en la encrucijada de muchos. *Revista Iberoamericana de Educación*, 23-41.

- Carlino, P. (2005). *Escribir, leer y aprender en la universidad. Una introducción a la alfabetización académica*. Buenos Aires: Fondo de cultura económica.
- Carrasco, A. (2003). La escuela puede enseñar estrategias de lectura y promover su regular empleo. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 129-142.
- Carretero, M., & Limón, M. (1987). Problemas actuales del constructivismo, de la teoría a la práctica. En J. Arday, & M. Rodrigo, *La construcción del conocimiento escolar*. (págs. 137-155). Madrid: Universidad Autónoma de Madrid.
- Cascante, C. (1995). *Proyecto Docente de Didáctica General*. Oviedo: Universidad de Oviedo.
- Cassany, D. (1999). Los enfoques comunicativos: elogio y crítica. *Linguística y literatura*, 11-33.
- Cassany, D., Luna, M., & Sanz, G. (2002). *Enseñar lengua*. Barcelona: Grao.
- Castelló, M., Innesta, A., Miras, M., & Solé, I. (2007). *Escribir y comunicarse en contextos científicos y académicos*. Barcelona: Grao.
- Cavalló, G., Chartier, R., & Et al. (2001). *Historia de la lectura en el mundo occidental*. Madrid: Taurus.
- Cazden, C., & Foran, E. (1984). Infancia y aprendizaje. *Dialnet*, 139-157.
- Cerny, J. (1998). *Historia de la lingüística*. Extremadura: Universidad de Extremadura.
- Chalmers, A. (1982). *¿Qué es esa cosa llamada ciencia?* Madrid: Siglo XXI.
- Charaudeau, P., & Maingueneau, D. (2005). *Diccionario de análisis del discurso*. . Buenos Aires: Amorrortu Editores.
- Chavarría, S., & Tovar, F. (2009). *Política educativa hacia el siglo XXI: bases conceptuales*. San José de Costa Rica: Ministerio de Educación Pública.
- Chavellard, Y. (1987). *La trasposición didáctica: del saber sabio al saber enseñado*. Argentina: Aique.
- Cherryholmes, C. (1999). *Poder y crítica Investigaciones postestructuralistas en educación*. Barcelona: Pomares-Corredor.
- Chinchilla, P. (2009). *Michael de Certeau: un pensador de la diferencia*. México: Universidad Iberoamericana.
- Ciapuscio, G. (1994). *Tipos Textuales*. . Buenos Aires: Eudeba.

- CIDE. (2001). *El aula reformada: buenas prácticas de actualización y buenas prácticas docentes en cinco países latinoamericanos*. . Obtenido de REDUC: <http://www.reduc.cl/homereduc.nsf/?Open>
- Claret Zambrano, A. (2000). *Relación entre el conocimiento del estudiante y el conocimiento del maestro*. Cali: Universidad del Valle.
- Clark, C. (1978). Choice of a model for research on teaching. *East Lansing. Michigan*, 1-22.
- Clark, C., & Peterson, P. (1990). Teacher's thought process. En M. (. Wittock, *Handbook of research on teaching* (págs. 255-296). Nueva York: Macmillan.
- Clark, M. (1993). Orientaciones actuales en la enseñanza y aprendizaje de la lectura. *Infancia y aprendizaje* N° 3, 186-200.
- Cohen, E., & Franco, R. (1992). *Evaluación de proyecctos sociales*. México: Siglo XXI.
- Cohen, L., & Manion, L. (1990). *Introducción ; la naturaleza de la investigación, en métodos de investigación educativa*. Madrid: Ediciones la Muralla.
- Coll, C., & Martin, E. (2006). *Vigenciia del debate curricular, aprendizajes básicos, competencias y estándares*. Santiago de Chile: PRELAC.
- Colom, A., & Melich, J. (1994). *Después de la modernidad. Nuevas filosofías de la educación*. Barcelona: Paidós.
- COLOMBIA, C. D. (1994). *Ley 115. General de Educación*. Bogotá: MEN.
- Colomer, T., & Camps, A. (1996). *Enseñar a leer, enseñar a comprender*. Madrid: Celeste.
- Comenius, J. (1648). *Didactica Magna: Novíssima linguarum methodus*. Amsterdam.
- Cook Gumperz, J. (1988). *La Construcción social de la alfabetización*. Barcelona: Paidós.
- Coromina, E. (1994). *El lenguaje eficaz en la escritura*. Barcelona: CL&E.
- Corporation, R. (15 de 12 de 2012). *Teacher Matter. Understanding teacher impacto on student achievement*. Obtenido de <http://www.rand.org>
- Corzo, L., & Marcano, N. (2009). *Pertinencia del currículo de las instituciones de educación superior: un estudio cuallitativo desde la teooría fundamentada*. Caracas: Universidad de Zulia.
- Couso, D., & Pintó, R. (2009). Analisis del contenido del discurso cooperativo de los profeores de ciencias en contextos de innovacción didáctica. *Enseñanza de las Ciencias*, 5-18.

- CPC. (2012). *Informe Nacional de competitividad 2012-2013; ruta de la prosperidad colectiva*. Bogotá: Consejo Privado de Competitividad.
- Cruz, d. I., Martin, E., Mateos, M, Perez, M., Scheuer, N., & Pozo, J. (2006). *Nuevas formas de pensar la enseñanza y el aprendizaje. Las concepciones de profesores y alumnos*. España: Graó.
- Cuenca, R. (2007). ¿Hacia dónde va la formación docente en América Latina?: Nuevas miradas al desarrollo profesional docente. *Nuevos maestros para América Latina*, 20-35.
- Cuetos, F. (2008). *Psicología de la lectura*. Madrid: Kluwer.
- Cuetos, F., & Valle, F. (1988). Modelos de lectura y dislexias. *Infancia y aprendizaje*, 3-19.
- Culler, J. (1988). La crítica posestructuraista. *Criterios*, 21-24.
- D'Andrade, R. (1987). A folk model mind, cultural models in language and Tought. *Universidad de Cambridge*.
- Darling-Hammond, L. (2001). *El derecho de aprender: crear buenas escuelas para todos*. Barcelona: Ariel.
- Davenport, T., & Prusak, L. (2000). *Working knowledge: how organizations manage what they know*. New York: Harvard Business School Press.
- Day, C. (2005). *Formar docentes. Cómo, cuándo y en qué condiciones aprende el profesorado*. . Madrid: Narcea.
- De Lucia, N., & Ortega, H. (2003). *Producción de textos escritos*. . Mendoza: EDIUNC.
- De Vicenzi, A. (2009). Concepciones de enseñanza y su relación con las prácticas docentes. Un estudio de profesores universitarios. *Educación y educadores*, 87-101.
- Deleuze, G., & Guatari, F. (1997). *Mil Mesetas: Capitalismo y Esquizofrenia*. Madrid: Pretextos.
- Dérriada, J. (1989). *La escritura y la diferencia*. Barcelona: Antropos.
- Dérriada, J. (1998). *De la gramatología*. México: Siglo XXI.
- Díaz de K, E. (2003). *El sujeto y la verdad. Memorias de la razón epistémica*. Rosario: Laborde.
- Díaz, L., & Echeverry, C. (1999). *Enseñar y aprender, leer y escribir. Una propuesta a partir de la investigación*. Bogotá: Mesa Redonda.

- Dubios, M. (1987). *El proceso de la lectura: de la teoría a la práctica*. Argentina: Aique.
- Duran, M. (2002). Marco epistemológico de la enfermería. *Aquichan*, 7-18.
- Escobar, G. (1990). Notas históricas de las Escuelas Normales y las facultades de educación en Colombia. *Educación y cultura* N° 20, 13-18.
- Fainholc, B. (2006). Rasgos de las universidades y de las organizaciones de educación superior para una sociedad del conocimiento, según la gestión del conocimiento. *Universidad y sociedad del conocimiento*, 1-10.
- Fassler, B., & Et al. (1982). Coaching the Process of Writing. En C. Griffin, *Teaching Writing in All Disciplines*. (págs. 3-14). San Francisco.: Jossey-Bass Inc.
- Feldman, D. (2004). *Ayudar a enseñar*. Buenos Aires: Aique.
- Fenstermacher, G. (1997). Tres aspectos de la filosofía de la investigación sobre la enseñanza. En M. Wittrock, *La investigación de la enseñanza I: Enfoques, teorías y métodos*. Barcelona: Paidós.
- Fernández, E. (2005). *Un Análisis Político de los Discurso Curriculares en la Universidad: Pedagogía crítica sin competencias... pero con princiios de procedimiento*. Obtenido de Reifor: <http://www.aufop.com/aufop/home/> -
- Fernández, J., & Elortegui, N. (1996). Que piensan los profesores acerca de cómo se debe enseñar. *Investigación y experiencias didácticas*, 331-342.
- Ferrater, J. (2004). *Diccionario de Filosofía*. Barcelona: Ariel.
- Ferreiro, E., & Teberosky, A. (1979). *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño*. . México: Siglo XXI.
- Fleck, L. (1986). *La génesis y el desarrollo de un hecho científico*. Madrid: Alianza editorial.
- Flóres, C. (2005). *El regalo de la escritura: cómo aprender a escribir*. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia.
- Flóres, L. (2008). Posiciones y Orientaciones Epistemológicas del Paradigma de la Complejidad. *Cinta de Moebio*, 195-203.
- Flórez, A. (2015). Dificultades laborales de profesores en escuelas secundarias. *Educ 18*, 411-431.
- Flower, L., & Hayes, J. (1980). *Textos en contexto: los procesos de lectura y escritura*. Buenos Aires: Aique.

- Fontalvo, T., Quejada, R., & Puello, J. (2011). La gestión del conocimiento y los procesos de mejoramiento. *Dimens*, 80-87.
- Foray, D. (2002). La sociedad del conocimiento. *Internacional de Ciencias Sociales*, 1-7.
- Foucault, M. (1966). *Las palabras y las cosas; una arqueología de las ciencias humanas*. Argentina: Siglo XXI.
- (1970). *La arqueología del saber*. México: Siglo XXI.
- Franklin, B., & Johnson, C. (2006). Lo que enseñan las escuelas una historia oficial del currículo en los Estados Unidos desde 1950. *Currículo y formación del profesorado*, 1-29.
- Freeman, D., & Richards, J. (1996). *Teacher Learning in Language Teaching*. New York: Cambridge University press.
- Fulan, M. (2002). El significado del cambio educativo: un cuarto de siglo de aprendizaje. *Currículo y formación del profesorado*, 6, 1-14.
- Galindo, P. (1946). *Introducción a la edición de la Gramática Castellana, de Antonio Nebrija*. Madrid: CSIC.
- García, C. (1987). *El pensamiento del profesor*. Barcelona: CEAC.
- (1997). *El valor de la pertinencia en las dinámicas de transformación de la educación superior en América Latina*. Caracas: CRASAL/UNESCO.
- (2006.). *La medición en ciencias Sociales y en la Psicología. En: Estadística con SPSS y metodología de la Investigación*. México.: Trillas.
- (2002). Los profesores como trabajadores del conocimiento. Certidumbres y desafíos para una formación a lo largo de la vida. *Educación* 30, 27-56.
- García, F. (2003). Popper, el contraste de hipótesis y el método crítico. *Salud pública*, 52-60.
- García, J., & Marbán, J. (2002). *Instrucción estratégica en la composición escrita*. Barcelona: Ariel.
- García, S., Perry, G., Rodríguez, C., & Maldonado, D. y. (2014). *Tras la Excelencia docente*. Bogotá D.C: Fundación Compartir.
- Gil, D. (2002). Qué hemos de saber y saber hacer los profesores de ciencia? En J. Canicer, & C. Furió, *La epistemología docente convencional como impedimento para el cambio*. Valencia: Universidad de Valencia.

- Gimeno Sacristan, J., & Pérez, A. (1996). *Comprender y transformar la enseñanza*. Madrid: Morata.
- Giraldo, E. (2013a). *Seminario: Reflexiones sobre asuntos curriculares*. Bogotá: USTA.
- Giraldo, E. (2013b). *Acerca de la lectura del contexto*. Medellín: Universidad de Antioquia.
- Girox, H. A. (1990). *Los profesores como intelectuales; hacia una pedagogía crítica del aprendizaje*. Barcelona: Paidós.
- Gómez B, H. (1999). *La Educación la agenda del siglo XXI*. Bogotá: Tercer Mundo.
- Gómez, M. (2003). Competencia y modelos de comprensión lectora. . En G. d. Zalba, *Comprensión de textos. Un modelo conceptual y procedimental* (págs. 23-33). Mendoza: EDIUNC.
- Gómez, R. (2010). De las nociones de paradigma, episteme y obstáculo epistemológico. *Coherencia*, 229-255.
- Gómez, V. (2005). Modalidades de educación secundaria y formación de actitudes y disposiciones frente al conocimiento en Colombia. *Revista Colombiana de Sociología*, 24., 23-45.
- Gómez, V., Díaz, C., & Celis, J. (2009). *El puente está quebrado. Aportes a la reconstrucción de la educación media en Colombia*. Bogotá: Universidad Nacional.
- González, E. (2011). Sobre la hermenéutica o acerca de las multiples lecturas de lo real. *Discusiones Filosóficas N° 12*, 125-43.
- González, M. (1991). *Psicología*. . La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
- Goodman, K. (1986). *El lenguaje integral*. Buenos Aires: Aique.
- Goodman, K. (2003). El aprendizaje y la enseñanza de la lectura y la escritura. *Enunciación*, 77-98.
- Goody, J. (1977). *La domesticación del pensamiento salvaje*. Madrid: Akal.
- Gorodokin, I. ((s.f)). *La formación docente y su relación con la epistemología*. Obtenido de <http://rieoei.org/deloslectores/1164Gorodokin.pdf>
- Greenwald, R. H. (1996). The effect of school resources on student Achievement. *Review of educational research*, 66.
- Greimas, A. (1988). Por una semiótica didáctica. En J. Rodríguez, *Educación y comunicación* (págs. 63-68). Barcelona: Paidós.

- Greimas, A., & Fontanille, J. (1994). *Semiótica de las pasiones. De los Estados de cosas a los estados de ánimo*. Madrid: Siglo XXI.
- Hargreaves, A. (1996). *Profesorado, cultura y postmodernidad: cambian los tiempos cambia el profesorado*. Madrid: Morata.
- Harris, D. N., & Sass, T. R. (2011). Teacher training, teacher quality and student achievement. *Journal of public economics*, 95, 798-812.
- Hayman, J. (1995). *Investigación y educación*. Barcelona: Paidós.
- Hederich, C. (2010). Acerca de la noción general de estilo en la educación: pertinencia, importancia y especificidad. *Actualidades Pedagógicas*, 13-21.
- Hederich, C. (2013). Estilística Educativa. *Revista Colombiana de educación*, 21-56.
- Heimlich, J., & Pittelman, S. (1991). *Los mapas semánticos: estrategias de alicación en el aula*. Madrid: Visor.
- Heller, A. (1977). *Sociología de la vida cotidiana*. Barcelona: Península.
- Henao, O. (1995). *Lenguaje y lectoescritura*. Medellín: Universidad de Antioquia.
- Henao, O. (1997). Didáctica de la lectura y escritura e informática. *UNIANDES*, 75-92.
- Hernández S, R., Fernández, C., & Baptista, P. (2014). *Metodología de la Investigación*. México: McGraw-Hil.
- Hernández, A. (2004). *Kant Introducción a la crítica de la razón pura*. España: Gamma.
- Hernandez, F. (2000). *Los Métodos de Enseñanza de Lenguas y las Teorías de Aprendizaje*. Alcalá: Universidad de Alcalá.
- Hirtt, N. (2002). *Los tres ejes de la mercantilización escolar*. Obtenido de Suatea: <http://www.stes.es/socio/nico/3ejjes.pdf>
- Hogan, T. (2004). *Pruebas Psicológicas*. México.: Manual moderno.
- Huerta, J., Pérez, I., & Castellanos, A. (2000). Desarrollo curricular por competencias profesionales integradas. *Educación*, 1-11.
- ICFES. (2013). *Colombia en PISA 2012 Informe nacional de resultados Resumen ejecutivo*. Bogotá: ICFES.
- IGAC. (1999). *Casanare Características Geográficas*. Santafé de Bogotá.: Panamericana.
- Inciarte, A. (1992). *Perfiles curriculares*. Maracaibo: Universidad de Zulia.

- Iraossi, G. (2006). *El poder del diseño de la encuesta*. Washington.: Banco Mundial.
- Irizar, A. (1996). *El método en la enseñanza de idiomas*. La Habana: Editorial de ciencias Sociales.
- Isaza, J. (2011). Ni leen ni escriben bien. *El Espectador*.
- Jackson, C. (2012). Recruiting, retaining, y creating quality teachers. . *Nordic Economic Policy Review*, 3, 61-104.
- Jensen, G., & Dittberio, J. (1984). Personality and individual writing processes. *Composition and communication*, 285-300.
- Jimenez, J., & O'hanehan, J. (2010). Aprender a leer y escribir en inglés como segunda lengua: un estudio de revisión en Canadá y Estados Unidos. *Revista iberoamericana de educación*, 179-202.
- Jolibert, J. (1997). *Formar niños productores de textos*. . Chile: Achette.
- Jung, W. (2013). *La sociedad de la información y del conocimiento*. Chile: Konrad Adenauer.
- Jurado, F. (2003). *Investigación, escritura y educación*. Santafé de Bogotá: ICFES.
- Kemmis, S. (1988). *El currículum: Más allá de la teoría de la reproducción*. Madrid: Morata.
- Kennedy, M. (1998). Form and substance in in-service teacher education research monograph. *National Science* , pp.
- Koerner, E., & Niederehe, H. (1982). *Historia de la linguística en España*. Amsterdam: Johns Benjamin.
- Lafuente, M. (2002). Las ideas filosófico-educativas del positivismo y su influencia en las reformas universitarias en Colombia. En D. Soto, M. Lucena, & C. Rincón, *Estudios sobre la Universidad Latinoamericana de la colonia al siglo XXI* (págs. 134-158). Bogotá: Ediciones doce calles.
- Larreamendy, F. (1991). Modalidades de relación textual y funciones de la escritura. *Univesitas Xaveriana* 7, 12-22.
- Lefebvre, H. (1972). *La vida cotidiana en el mundo moderno*. Madrid: Alianza Editorial.
- Lewin, K. (1935). *A dynamic theory of personality*. New York: McGraw Hill.
- López, A., & Gallardo, B. (2005). *Conocimiento y Lenguaje*. Valencia: Universidad de Valencia.

- López, E. (1996). La gramática en la enseñanza de la lengua española. *Investigación Lingüística*, 141-144.
- López, J. (2001). *La de-construcción curricular*. Bogotá: Magisterio.
- López, S. (2010). Las complejidades emergentes en las historias de vida de los "buenos profesores". *Polis* N° 9, 255-267.
- Lucio, R. (1989). La construcción del saber y del saber hacer. *Revista Universidad de la Salle*, 38-56.
- Luria, A. (1984). *El cerebro en acción*. Barcelona: Martínez Roca.
- Madrid, D. (1994). Reflexiones sobre la enseñanza y el aprendizaje de las lenguas extranjeras. *Aljama*, 49-57.
- Magendzo, A. (1996). *Currículo, educación para la democracia en la modernidad*. Chile: PIIIE.
- Malagón, L. (2003). *La pertinencia de la educación superior para su comprensión*. Colombia: Universidad del Tolima.
- Manguel, A. (1999). *Una historia de la lectura*. Bogotá: Norma.
- Maqueo, A. (2005). *El enfoque comunicativo de la teoría a la práctica*. México: Limusa.
- Marcelo, G. (1987). *El pensamiento del profesor*. Barcelona: CEAC.
- Mardones, J. (1991). *Filosofía de las ciencias humanas y sociales. Materiales para una fundamentación científica*. España: Antropos.
- Mardones, J., & Ursua, N. (1982). *Filosofía de la ciencia humanas y sociales: materiales para una fundamentación científica*. Barcelona: Fontamara.
- Marín, J. (2009). Fundamentación epistemológica para la investigación pedagógica. *Itinerario Educativo*, 23-48.
- Márquez, J. (2007). *Gilles Deleuze - Michel Foucault El continente fascinante de la Filosofía Moderna*. Cartagena: El caribe editores ltda.
- Márquez, J. W. (2012). La Problematicación de la Episteme, del Pliegue y de la Ciencias Humanas en Michael Foucault. (U. d. Atlantico, Ed.) *Amauta*, 7-24.
- Martin, M. (2009). Historia de la metodología de la enseñanza de la lenguas extranjeras. *Tojuelo*, 54-70.

- Martínez Boom, A., Castro V, J. O., & Noguera, C. (1988). Crónicas del desarraigo, , Una reflexión en torno a la historia del maestro en Colombia. *Educación y Cultura No 16*, 36-43.
- Martinez, M. (2004). *El proceso de nuestro conocer postula un nuevo paradigma epistémico*. Obtenido de Polis: <http://polis.revues.org/6170>
- Matte Bon, F. (2004). Los contenidos funcionales y comunicativos. En J. Sanchez Lobato, & I. Santos, *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua (L2)/lengua extranjera*. Madrid: SGEL.
- Maturana, H., & Nisis, S. (1998). *Formación humana y capacitación*. Bogotá: Tercer Mundo.
- Medina, A. (2006). Enseñar a Leer y a Escribir: ¿En qué conceptos fundamentar las prácticas docentes? *PSYKHE*, Vol.15, 45-55.
- Mellado, V. (1997). Preservie teachers' classroom practice and their conceptions of the nature of science. *Science and Education*, 6, , 331-354.
- Mengual, S. (2011). *La importancia percibida por el profesorado y ell alumnado sobre la inclusion de la competencia digital en educación superior*. Alicante: Departamento de Didáctica.
- Menin, O. (2001). *Pedagogía y Universidad. Currículo, didáctica y evaluación*. Bogotá: Ediciones Homosapiens.
- Messick, S. (1987). Structural relationship across cognition, personality and style. . En R. Snow, & M. Farr, *Aptitude, learning and instruction. Vol. 3: Conative and affective process analysis* (págs. 35-75). New York: LEA.
- Miles, M., & Huberman, A. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook*. CA: Sage.
- Mockus, A. (1987). Lenguaje, voluntad de saber y calidad de la educación. *Educación y Cultura*, 23-43.
- Montero, A. (2006). *Educación, economía y mercado: cronica de una dificil relación*. Obtenido de Redalyc: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=70600901>
- Morales, J., & Moya, M. (1996). *Tratado de Psicología Social: procesos básicos*. Madrid: Síntesis.
- Moreno, A. (1995). *El Aro y la trama*,. Caracas: Centro de investigaciones populares.
- Moreno, J. (2008). Crisis y evolución actual de la epistemología. *Co-herencia*, 169-190.

- Morente, M. (1980). *Lecciones preliminares de Filosofía*. México: Porrúa.
- Morín, E. (2000). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro: Una reflexión internacional sobre cómo educar para un futuro sostenible*. Bogotá: Ministerio de educación Nacional.
- Morris, C., & Maisto, A. (2005). *Introducción a la Psicología*. México: Prentice Hall.
- Motos, T. (2008). *Escenarios para e currículo y la innovación en el siglo XXI*. Obtenido de <http://www.iacat.com/l-cientifica/escenarioscurriculo.html>
- Muñiz Fernandez, J. (1998). La medición de lo psicológico. *Psychological measurement*., 22.
- Muñiz, J. (2003). *Teoría clásica de los Test*. Madrid: Pirámide.
- Navarro, J. (2004). *Lectura y literatura*. Cali: Universidad del Valle.
- Nevado, C., & Martin, M. (2009). La enseñanza de lenguas extranjeras en los siglos XVI-XVIII. El caso de español. *Ogigia*, 5-18.
- Nonaka, I., & Takeuchi, H. (1995). *The knowledge-creating company: How Japanese Companies Create the Dynamics of Innovation*. New York: Oxford.
- OCDE. (2013). *Marcos y pruebas de evaluación de PISA 2012 Matemáticas, Lectura y Ciencias*. Madrid: Ministerio de Educación y Cultura.
- Ochoa, L. (2008). La gramática y su relación con la lengua y la escritura. *Educación y ciudad*, 9-20.
- Olave, G. (2011). *La gramática al tablero: ejercicios de Gramática en los manuales escolares de Básica Secundaria*. Pereira: Encuentros.
- Olivé, L. (2006). *Racionalidad epistémica*. Madrid: Trotta.
- Oliver, C. (2010). El valor formativo y las ataduras de las creencias en la formación del profesorado. Aquello que no se ve, pero se percibe en el aula. *Reifop* N° 12, 63-75.
- Oman, R. (2001). *Calidad vs cantidad: La comunicación en el aula y la reducción de la cantidad de estudiantes por grupo*. México: Observatorio ciudadano de la educación.
- Osorio, A., & Lomas, C. (1994). *El enfoque comunicativo de la enseñanza de la lengua*. España: Paidós.
- Ospina, H., & González, H. (2013). El Saber Pedagógico de los docentes universitarios. *Revista virtual Universidad Católica del Norte* ° 39, 95-109.

- Otañi, L., & Gaspar, M. (2004). La gramática. En M. Alvarado, *Problemas de la enseñanza de la lengua y la literatura* (pág. 72). Buenos Aires: Universidad Nacional de Quilmes.
- Ovejero, A. (1990). *El aprendizaje cooperativo; una alternativa eficaz a la enseñanza tradicional*. Barcelona: PPU.
- Padrón, J. (1998). *La estructura de los procesos de investigación*. Caracas: Mimeo.
- Pages, J. (2012). Las mujeres en la enseñanza de la historia: ¿hasta cuando serán invisibles? *Uberlandia*, 91-117.
- Palencia, Y. (1999). El docente y su desempeño en la lectura. . *Clave – Asovele*. 8, 55-66.
- Palincsar, A., & Brown, A. (1984). Reciprocal teaching of comprehension-fostering activities in interactive learning situations. En H. Mandll, N. Stein, & T. Trabasso, *Learning and comprehension of text*. New York: Erlbaum.
- Panza, D. (2005). Apuntes para una reflexión sobre las estructuras de la vida y su relación con el aprendizaje. . Chile: Universidad Tecnológica de Chile.
- Paro, L., & Gutierrez, R. (2011). Perspectivas historiográficas de las prácticas de lectura. *Interamericana de bibliotecología*, 221-232.
- Parson, T. (1952). *Apuntes sobre las teorías de la acción*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Pennac, D. (2008). *Mal de Escuela*. Barcelona: Mondadori.
- Peña, L. (2002). *La lectura en contexto. Teorías, experiencias y propuestas de lectura en Colombia*. Bogotá: MEN.
- Peñalver, M. (s.f). *Nebrija: de la gramática de ayer a la gramática de hoy*. Barcelona: Centro Cervantes.
- Perafán, A., Reyes, L., & Salcedo, L. (2001). Evolución de las concepciones sobre evaluación en estudiantes del programa de maestría en docencia de la Química. *Red Académica*, 1-22.
- Perafan, G. (2004). *La epistemología del profesor sobre su propio conocimiento profesional*. Bogotá : Universidad Pedagógica Nacional.
- Pérez, A., & Gimeno, J. (1988). Pensamiento y acción en el profesor: de los estudios de la planificación al pensamiento práctico. *Infancia y aprendizaje* N° 43, 37-63.
- Pérez, G. (1998). *Investigación cualitativa: retos e interrogantes*. Madrid: Muralla.
- Pérez, T. (2008). *La pertinencia de la educación: ¿Pertinente con qué? Plan Decenal de Educación 2006-2016*. Bogotá: MEN.

- Peronard, M. (1998). Experiencia y conocimientos metacognitivos. En M. Peronard, L. Gómez, G. Parodi, & P. Núñez, *Comprensión de textos escritos: de la teoría a la sala de clases*. (págs. 265-278). Santiago: Andres Bello.
- Peterson, P., & Clark, C. (1986). Teachers thought proceses. En M. (. Wittrock, *Handbook of reseach on teaching* (págs. 30-47). Nueva York: Mac millan.
- Petrosvky, A. (1985). *Psicología general*. Moscú: Editorial Progreso.
- Pintor, M., & Vizcarro, C. (2005). ¿Cómo aprenden los profesores? Un estudio empírico basado en entrevistas. *Revistta complutense*, 623-644.
- Plummer, K. (1989). *Los documentos personales (Introducción a los problemas y la bibliografía del método humanista)*. Madrid: Siglo Veintiuno.
- Pooper, K. (1984). *Sociedad abierta, universo abierto*. Madrid: Tecnos.
- Pooper, K. (1982). *Conocimientto objetivo*. Madrid: Tecnos.
- Porlan, R. (1998). Pasado, preente y futuro de la didáctica de las ciencias. *Enseñanza de las ciencias*, 16., 175-185.
- Porlán, R., & Otros. (1998). *Los obstáculo de la formación profesional de los profesores, en un informe accerca de la idea de la ciencia*. Madrid: Aster.
- Porlán, R., Martín, J., & Rivero, A. (2001). *La relación teoría-práctica en la formación permanente del profesorado*. Sevilla: Diada.
- Pozo, J. (1996). La Psicología cognitiva y la educación científica. *Investigaciones en enseñanza de las ciencias*., 110-131.
- Pozo, J. (1996). *Teorías cognitivas del aprendizaje*. Madrid: Morata.
- Preiss, D., & Et al. (2014). Buenas prácticas Pedagógicas observadas en el aula del segundo ciclo básico en Chile. *Phykhe*, 1-12.
- Prensky, M. (2001). Nativos Digitales, Inmigrantes Digitales. *University Press*, 1-7.
- Quilis, A. (2005). *Filología y Lingüística*. Madrid: Universidad de Valladolid.
- Quintanilla, M., Joglar, C., Jara, R., Camacho, J., Ravanal, L. E., Labarrere, A., . . . Chamizo, A. (2010). Resolución de problemas científicos escolares y promoción de competencias de pensamiento científico. ¿Qué piensan los docentes de química en ejercicio? *Enseñanza de las ciencias*, 28, 185 -198.
- Ramírez, E. (2008). *Historia critica de la pedagogía en Colombia*. Bogotá: Buho.

- Ravanal, E. (2009). Racionalidades epistemológicas y didácticas del profesorado de biología en activo sobre la enseñanza y aprendizaje del metabolismo: Aportes para el debate de una nueva clase de ciencias. *Universidad Academia Humanismo Cristiano*, 22.
- Reyes, R. y. (1994). *Diagnóstico del subsistema de formación inicial*. México: Fundación para la cultura del maestro mexicano.
- Reyes, R., & Zuñiga, R. (1994). *Diagnóstico del subsistema de formación inicial*, . México: Fundación SNTE para la Cultura del Maestro Mexicano.
- Ribes, E., & López, F. (1985). *Teoría de la conducta. Un análisis de campo y paramétrico*. México: Trillas.
- Richardeau, F. (1976). *Los secretos de la comunicación eficaz*. Barcelona: Mensajero.
- Richards, & Rodgers, T. (1998). *La enseñanza comunicativa de la lengua*. Madrid: Cambridge University Press.
- Rivas, G. (2007). Rivas, G. (2007). Aproximación a la "ética del Aproximación a la ética del discurso de Apel y Habermas, como ética racional ante la crisis de la razón. *Claves de pensamiento*, 63-89.
- Rivero, N. (1988). *Enfoques Epistemológicos y Estilos de Pensamiento. Tesis doctoral no publicada*. Caracas: USESR.
- Rivkin, S., & Hanushek, E. y. (2005). *Teachers, schools and academic achievement*. Estados Unidos: Econométrica.
- Robinson, L., & Et al. (2015). *comuncation e information Technologies annual*. USA: Emerald.
- Rodrigo, M., Rodríguez, A., & Marrero, J. (1993). *Las teorías implícitas: una aproximación al conocimiento cotidiano*. Madrid: Aprendizaje/Visor.
- Rodríguez Gómez, G., & Et al. (1999). *Metodología de la Investigación Cualitativa*. Granada: Aljibe.
- Rodríguez, C. (2012). La enseñanza de la gramática: las relaciones entre la reflexión y el uso lingüístico. *Revista Iberoamericana de Educación*, 87-112.
- Rodríguez, G., Gil, J., & García, E. (1996). *Metodología de la investigación cualitativa*. Granada: Aljibe.
- Rojas, L. (2015). Protágoras y el significado de aisthesis. *Revista de Filosofía* N° 71, 127-149.

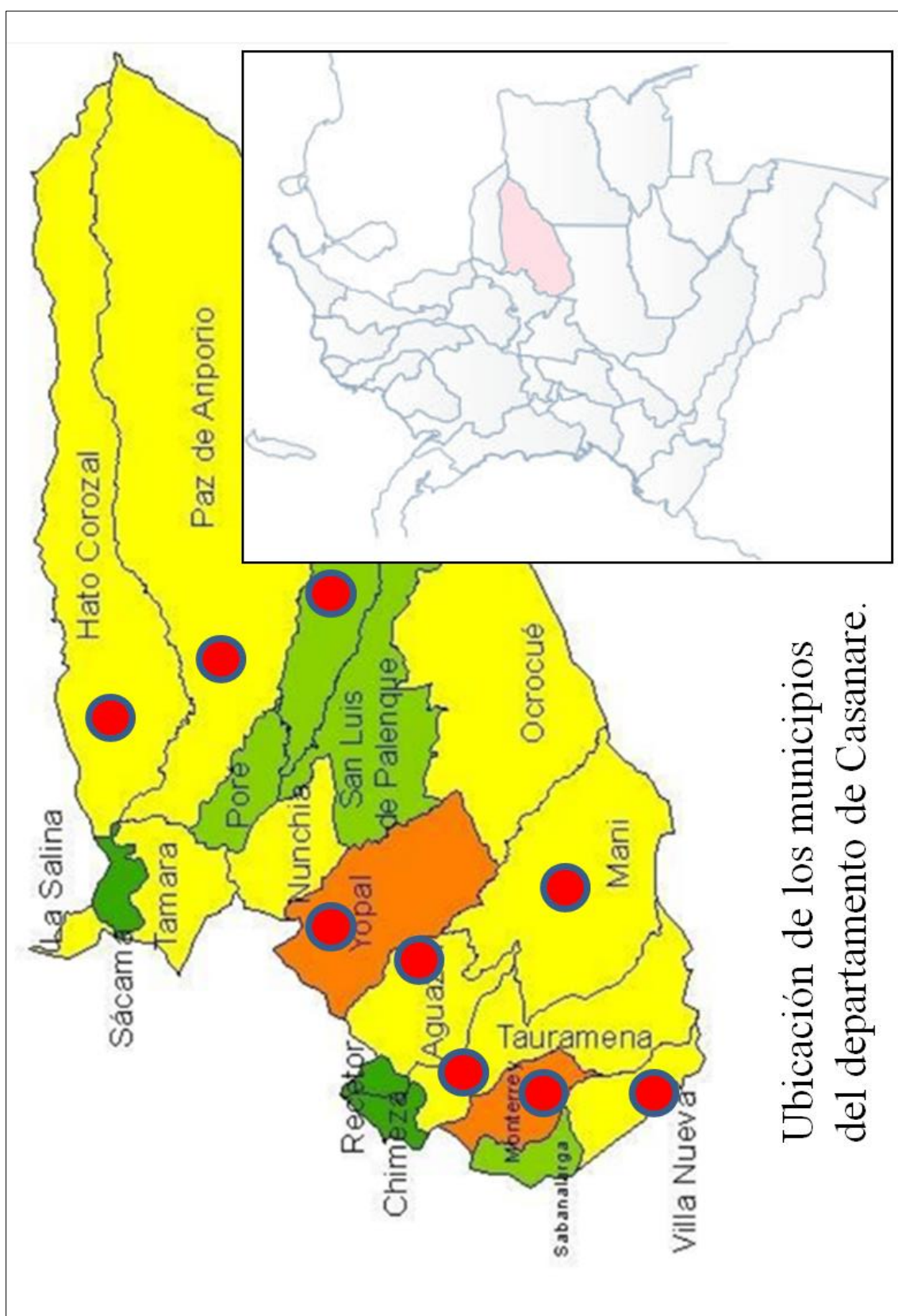
- Rojas, S., & Flórez, R. (2010). *Evaluación de un plan de formación para docentes no profesionales en educación: pedagogía de la lectura y la escritura*. Obtenido de Educación y Educadores,: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=83417001005>
- Rosenblatt, L. (1985). The transactional theory of the literary work: Implications for research. En C. Cooper, *Researching response to literature and the teaching of literature*. New York: Ablex.
- Ruiz, C. (2004). *La universidad venezolana en una época de transición. Conferencia en el marco del Congreso de Currículo*. Barquisimeto: UCLA.
- Ruíz, R. (2014). Obtenido de Epistemología del siglo XX: [ttp://es.scribd.com/doc/218035061/Epistemologia-en-El-Siglo-Xx](http://es.scribd.com/doc/218035061/Epistemologia-en-El-Siglo-Xx)
- Rumelhart, E. (1980). Shemata: The building blocks cognition. En R. Spiro, B. Bruce, & W. Brewer, *Theoretical issues in reading comprehension* (págs. 38-58). New York: Lawrence Erlbaum Associates.
- Sacristan, G. (1991). *El currículo: una reflexión sobre la práctica*. Madrid: Morata.
- Saldarriaga, Ó., & Sáenz, J. (1997). *La Construcción Escolar de la Infancia: Pedagogía, Raza y Moral en Colombia, Siglos XVI y XX*. Bogotá: Universidad Externado de Colombia.
- Sánchez, A. (1992). *Historia de la enseñanza del español como lengua extranjera*. Murcia: SGEL.
- Saánchez, A. (1996). El tratamiento de la gramática en una metodología integral y comunicativa. *Cuadernos de Filología Inglesa*, 9-34.
- Sánchez, A. (2013). *El bilingüismo en los bachilleres colombianos. Documentos de Trabajo sobre Economía Regional, Banco de la Republica*. Bogotá: CEER.
- Sánchez, I. (1986). Interdependencia y comunicación. Notas para leer a G.H. Mead. *Reis*, 133-1164.
- Sánchez, M. Á. (2015). *Concurrencias y bifurcaciones entre el racionalismo alado de Gaston Bachelard y el idealismo simbólico de Ernst Cassirer*. Obtenido de Ideas y Valores, LXIV: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=80942874004>
- Sandin, M. (2003). *Investigación cualitativa en educación. Fundamentos y tradiciones*. . Madrid: MacGraw-Hill.
- Sarramona, J. (1985). *¿Qué es la pedagogía?* Barcelona: Ediciones Ceac.
- Schon, D. (1998). *El profesional reflexivo; cómo piensan los profesionales cuando actúan*. Madrid: Paidós.

- Seguel Palma, F., & Et al. (2012). Corriente epistemológica positivista y su influencia en la generación del conocimiento en enfermería. *Aquichan*, 195-203.
- Serafini, M. (1997). *Cómo redactar un tema: didáctica de la escritura*. México: Paidós.
- Shevelson, R. (1986). *Toma de decisiones interactivas: Algunas reflexiones sobre los procesos cognitivos de los profesores*. Los Angeles: Universidad de California.
- Shih, M. (1986). Content-Based approaches to teaching academic writing. *TESOL*, 617-648.
- Shulman, L. (2005). Conocimiento y enseñanza: fundamentos de la nueva reforma. *Revista de currículum y formación del profesorado*, 1-22.
- Silvestre, O. (2002). *Hacia una didáctica desarrolladora*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
- Silvio, J. (2006). Hacia una educación virtual de calidad, pero con equidad y pertinencia. *Universidad y sociedad del conocimiento*, 1-14.
- Smith, F. (1994). *De cómo la educación le apostó al caballo equivocado*. Buenos Aires: Aique.
- Sola, M. (1999). El análisis de las creencias del profesorado como requisito de desarrollo profesional. En A. Pérez, J. Barquin, & J. (. Angulo, *Desarrollo profesional del docente. Política, investigación y práctica* (págs. 661-683). Madrid: Akal.
- Solé, I. (2003). *Estrategias de lectura*. Barcelona: Graó.
- Solé, I., & Et al. (1999). *El constructivismo en el aula*. Barcelona: Graó.
- Soto, D., Paniagua, J., Lima, J., & Vera, M. (2011). *Educadores en America Latina y el Caribe; de la colonia a los siglos XIX y XX*. Tunja: Doce Calles.
- Stake, R. E. (1999). *Investigación con estudio de casos*. Madrid: Morata.
- Sternberg, R., & Et al. (2010). Enseñanza de la inteligencia exitosa para alumnos superdotados y talentos. *Reifor*, 23-56. Obtenido de REIFOR: <http://www.aufop.com>
- Stonner, J. (2006). *Administración*. México: Prentice Hall.
- Straus, A., & Corbin, J. (2002). *Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. Medellín: Universidad de Antioquia.
- Tabash, N. (2010). La lectura interactiva en el desarrollo de las habilidades de comprensión de lectura y de expresión escrita. *Revista de lenguas modernas*, 211-239.

- Tamayo, M. (2002). *el proceso de la investigación científica*. México: Limusa.
- Taylor, C. (1994). *La etica de la autenticidad*. Barcelona: Paidós.
- Teberosky, A. (1995). *¿Para qué aprender a escribir?. Más allá de la alfabetización*. Buenos Aires : Santillana.
- Tedesco, J. (1995). *El nuevo pacto educativo. Educación, competitividad y ciudadanía en la sociedad moderna*. Madrid: Anaya.
- Tejada, J. (2009). Competencias docentes. *Revista de curriculum y formación de profesorado*, 1-14.
- Tierney, R., & Pearson, D. (1983). Toward a Composing Model of Reading. En J. Jensen, *Composing and Comprehending*. Urbana, IL:: National Conference on Research in English.
- Tobin, K., & Epinet, M. (1989). Impediments to change teaching applications of coaching in high school science teahing. *Sciencie Teaching*, 105-120.
- Tobon, S., & Nuñez, A. (2006). La gestión del conocimiento desde el pensamiento complejo: un compromiso etico con el desarrollo humano. *EAN*, 27-39.
- Toulmin, S. (1977). *La comprensión humana: el uso colectivo y la evolución de los conceptos*. Madrid: Alianza Editorial.
- Trovatto, G. (2012). En torno a la evoluación de la didáctica de lenguas extranjeras: hacia nuevos enfoques y métodos. *Illuminazioni*, 15-36.
- Trukman, B. (1990). *Conducting educational research*. . Nueva York: Harcourt, Brace Jovanovich.
- Tyler, R. (1973). *Principios básicos del currículo*. Buenos Aires: Troquel.
- UNESCO. (1993). *Hacia una nueva etapa de desarrollo educativo*. Santiago: PROMEDLAC.
- Ursua, N. (1993). *Cerebro y conocimiento: un enfoque evolucionista*. Barcelona: Antropos.
- Valle, A., & Nuñez, J. (1989). Las expectativas del profesor y su inciidencia en el contexto institucional. *Revista de Educación N° 290*, 293-319.
- Valliant, D. (2004). *Construcción de la profesión docente en América Latina: tendencias, temas y debates*. Santiago de Chile: PREAL.
- Van Dijk, T. (2004). De la gramática del texto al análisis crítico del disccuso. *Beliar*, 20-40.

- Vargas, Z. (2009). La investigación aplicada una forma de conocer las realidades con evidencia científica. *Educación*, 155-165.
- Vásquez, F. (2008). *La enseñanza literaria. Crítica y didáctica de la Literatura*. Colombia: Kiimpres.
- Vásquez, Y., & Martínez, I. (1996). *La socialización en la escuela. Una perspectiva etnográfica*. Barcelona: Paidós.
- Vattimo, G. (2000). La tentación del realismo. En M. Lorenzo, & L. Alvarez, *Hermenéutica y Acción*. (págs. 234-237.). Valladolid: Junta de Castilla y León.
- Verdugo, C. (1996). La filosofía de la ciencia de Karl Popper. *Estudios publicos*, 181-195.
- Villar, L. (1990). *El profesor como profesional: formación y desarrollo personal*. Granada: Universidad de Granada.
- Whitty, G., & Power, S. (2008). Mas allá el estado y el mercado. En M. Fernandez, & E. Terren, *Repensando la organización escolar*. (págs. 23-58). Madrid: Akal.
- Witkin, H., & Goodenough, D. (1981). *Estilos cognitivos. Naturaleza y orígenes*. Madrid: Pirámide.
- Wittrock, M. (1989). *La investigación de la enseñanza, I. Enfoques, teorías y métodos*. Madrid: Paidós/MEC .
- Zaldivar, D. (2003). *Relaciones interpersonales en Psicología*. La Habana: Editores.
- Zubiri, X. (1978). *Ciencia y realidad*. Barcelona: Escorial.
- Zubiri, X. (1987). *Naturaleza historia Dios*. Madrid: Alianza.

Anexo A. Ubicación Contextual de los municipios del departamento de Casanare seleccionados.



Ubicación de los municipios del departamento de Casanare.

Anexo B: Consentimiento Informado

CONSENTIMIENTO INFORMADO

Yo _____, identificado como aparece al pie de mi firma, manifiesto que he sido informado/a de los objetivos del proyecto de investigación conducente a la Tesis Doctoral titulada “ESTILOS EPISTÉMICOS QUE ORIENTAN LAS ACCIONES CURRICULARES DE LOS DOCENTES ENCARGADOS DE LA ENSEÑANZA Y EL DESARROLLO DE LA LECTO-ESCRITURA EN LA EDUCACIÓN MEDIA DEL DEPARTAMENTO DE CASANARE” dirigida por el estudiante Fander Meller Torres, orientada y asesorada por el Dr Dukeiro Ruiz Amaya, Profesor de Metodología de la Investigación del doctorado en Educación de la Universidad Santo Tomas de Aquino. Manifiesto que:

- He sido informado/a que la grabación será utilizada exclusivamente con fines de investigación. Que dado el carácter científico no existe de menoscabo en la honra o reputación por la citada actividad y que la misma no es contraria a mis intereses.
- He sido informado/a que la participación en este estudio es totalmente voluntaria por lo que entiendo que conservo el derecho de retirarme del estudio en cualquier momento en que considere conveniente. Así mismo que mis datos personales serán protegidos en el marco de la Ley Estatutaria de Habeas Data 1581 del 17 de octubre del 2012. Cualquier dato que se pueda publicar en revistas científicas no revelará en ningún caso la identidad. Usted podrá en cualquier momento ejercer su derecho de acceso, rectificación, cancelación y oposición en los términos legalmente establecidos de la citada norma.

Los responsables del proyecto se comprometen a contestar cualquier pregunta y a aclarar cualquier duda sobre el estudio así como cualquier otro asunto relacionado con la investigación de forma personal o telefónicamente.

En consideración a lo antes expuesto, OTORGO MI CONSENTIMIENTO a que se realice la grabación y que los datos obtenidos sean utilizados para cubrir los objetivos especificados en el proyecto.

Otorgado en Yopal, a los ____ días del mes _____ de 2015.

Sin otro particular

C.c

Celular.

Email:

Anexo C: Formato de las Entrevistas a los docentes.

ENTREVISTA SEMIESTRUCTURADA

NOMBRE Y APELLIDO:		I. EDUCATIVA
HORA:	FECHA	Tiempo total:
OBJETIVO: Identificar los estilos epistémicos dominantes en los docentes encargados del desarrollo lecto-escritor de los estudiantes de educación media en el departamento de Casanare así como los procesos mediante los cuales fueron apropiados.		

1	EXPERIENCIA	Cuantos años ha dedicado a la enseñanza de la Lengua Castellana.
2	Eventos significativos que determinan la elección profesional	Que razones (causas o motivos) tuvo Usted para estudiar y enseñar Humanidades y lengua Castellana.
		Que circunstancias (modo, tiempo y lugar) incidieron para que Usted estudiara la asignatura que imparte?.
	La vida cotidiana	Por favor nos podría Usted narrar cómo transcurre un día laboral cuando realiza su actividad como docente desde la mañana hasta la noche.
3	Soporte epistémico de los expertos.	Que autores han incidido en su formación intelectual en el campo pedagógico y epistemológico?
		Cómo o a través de qué medios ha logrado su apropiación?
		De los autores que Usted referencia (conoce) cuales influyen de manera directa en la enseñanza de la lectura y escritura? Porque?
4	Fundamento y la acción en el aula.	Qué relación existe entre los fundamentos teóricos que Usted posee y su acción en el aula en la enseñanza de la lectura y escritura?
5	Enfoque Epistémico	Señale y explique el enfoque epistemológico desde el cual enseña la lectura y la escritura.
		Que enseña cuando orienta el desarrollo de la lectura y la escritura en los grados décimo y undécimo?
6	Pensamiento del profesor y su incidencia en los estudiantes.	De las siguientes alternativas seleccione y especifique en cuales ha contribuido a su desarrollo durante su acción en el aula desde la lectura y escritura?
		• Habilidades cognitivas
		• Habilidades investigativas
		• Solución de Problemas

Anexo D: Matriz de Evaluación para los expertos.

PLANILLA PARA JUICIO DE EXPERTOS ENTREVISTA

Respetado juez:

Usted ha sido seleccionado para evaluar el instrumento denominado **entrevista** que hace parte de la investigación titulada **ESTILOS EPISTÉMICOS QUE ORIENTAN LAS ACCIONES CURRICULARES EN LA ENSEÑANZA Y DESARROLLO DE LA LECTO-ESCRITURA EN LA EDUCACIÓN MEDIA DEL DEPARTAMENTO DE CASANARE**. La evaluación de los instrumentos es de gran relevancia para lograr validez y que los resultados obtenidos a partir de estos sean utilizados eficientemente; aportando nuevos insumos pedagógicos y didácticos para iluminar el tema de la referencia tanto al área investigativa como al Doctorado y sus líneas de investigación. Agradecemos su valiosa colaboración.

NOMBRES Y APELLIDOS: _____
 FORMACIÓN ACADEMICA _____
 AREAS DE EXPERIENCIA PROFESIONAL _____
 TIEMPO _____ CARGO ACTUAL _____
 INSTITUCIÓN _____

Objetivo de la investigación: Establecer la fundamentación de los estilos epistémicos en los docentes que orientan el desarrollo de la lectura y escritura en la educación media del departamento de Casanare, profundizando en su conocimiento, con el fin de contribuir en la construcción de una propuesta curricular y didáctica acorde con los requerimientos de la sociedad del conocimiento.

Objetivo del juicio de expertos: Evaluar, de acuerdo con los criterios establecidos, la validez del instrumento para afinarlo y responder a los objetivos de la investigación.

Objetivo de la prueba: Identificar los estilos epistémicos dominantes en los docentes encargados del desarrollo lecto-escritor de los estudiantes de educación media en el departamento los procesos mediante los cuales fueron apropiados
 De acuerdo con los siguientes indicadores califique cada uno de los items según corresponda.

CRITERIOS	CLARIDAD	SUFICIENCIA	COHERENCIA	RELEVANCIA
DEFINICIÓN	Se comprende fácilmente, es decir, su sintáctica y semántica son adecuadas.	Los items que pertenecen a una misma dimensión bastan para obtener la medición de esta.	El item tiene relación lógica con la dimensión o indicador que mide.	El item es esencial o importante, es decir debe ser incluido.
1 No cumple con el criterio	El item no es claro	Los items no son suficientes para medir la dimensión	El item no tiene relación lógica con la dimensión	El item puede ser eliminado sin que se vea afectada la medición de la dimensión
2 Bajo Nivel	Se requiere bastantes modificaciones en el uso de las palabras de acuerdo con su significado o por el orden de las mismas.	Los items miden algún aspecto de la dimensión pero no corresponden con la dimensión total	El item tiene una relación tangencial con la dimensión.	El item tiene alguna relevancia, pero otro item puede estar incluyendo lo que mide este.
3 Moderado nivel	Se requiere una modificación muy específica de algunos términos del item.	Se deben incrementar algunos items para poder evaluar la dimensión completamente.	El item tiene una relación moderada con el aspecto que está midiendo.	El item es relativamente importante.
4 Alto nivel	El item es claro, tiene semántica y sintaxis adecuada.	Los items son suficientes	El item se encuentra completamente relacionado con el aspecto que pretende medir.	El item es muy relevante y debe ser incluido.

Validado por
Fecha Email.

Contacto

De acuerdo con los ANTERIORES indicadores califique LOS ITEMS.

ITEMS		CLARIDAD	SUFICIENCIA	COHERENCIA	RELEVANCIA	Si considera que se debe reformular el ítem, le agradecemos que nos indique como la redactaría Ud.
Cuántos años ha dedicado a la enseñanza de la Lengua Castellana.	1					
	2					
	3					
	4					
Que razones (causas o motivos) tuvo Usted para estudiar y enseñar Humanidades y lengua Castellana.	1					
	2					
	3					
	4					
Que circunstancias (modo tiempo y lugar) incidieron para que Usted estudiara la asignatura que imparte?.	1					
	2					
	3					
	4					
Por favor podría Usted narrar cómo transcurre un día laboral cuando realiza su intervención pedagógica desde la mañana hasta la noche.	1					
	2					
	3					
	4					
Cuáles son los autores que más han incidido en su formación intelectual en el campo pedagógico y epistemológico?	1					
	2					
	3					
	4					
De los autores que Usted referencia (conoce) cuales influyen de manera directa en la enseñanza de la lectura y escritura? Porque?	1					
	2					
	3					
	4					
Qué relación existe entre los fundamentos teóricos que Usted posee y su acción en el aula en la enseñanza de la lectura y escritura?	1					
	2					
	3					
	4					
Señale y explique el enfoque epistemológico desde el cual enseña la lectura y la escritura.	1					
	2					
	3					
	4					
Que enseña cuando orienta el desarrollo de la lectura y la escritura en los grados décimo y undécimo?	1					
	2					
	3					
	4					
De las siguientes alternativas seleccione y especifique en cuales ha contribuido a su desarrollo durante su acción en el aula desde la lectoescritura? Habilidades cognitivas. Habilidades investigativas Solución de problemas.	1					
	2					
	3					
	4					

Hay alguna dimensión que considera que se debe tener en cuenta y no fue incluida? Cuál?:

Anexo E: Validación del instrumento encuesta a estudiantes Prueba piloto.

Anexo F. Información Contextual de los docentes.

ENCUESTA DE INFORMACIÓN CONTEXTUAL DE LOS DOCENTES

Estimado profesor(a) la información que Usted suministra deben ser de su total objetividad y los resultados que de allí se deriven se requieren para una investigación que se está adelantando acerca de los estilos epistémicos de los docentes que orientan la Lectura y Escritura en la Educación Media en el Departamento de Casanare.

1. DATOS GENERALES				
Nombres y Apellidos:			Año de nacimiento:	
Email:		Teléfono cel:		
Lugar donde vivió en la infancia:	Municipio:	Departamento:	¿Cuántas personas viven en el núcleo familiar?	
Tipo de Vinculación docente: Propiedad () Provisionalidad () Contrato () Licencia () Otro ()			Dirección de residencia:	
Institución Educativa donde trabaja:				
2. PERFIL ACADÉMICO				
Nivel Educativo(Terminado):			Título Obtenido pregrado:	
Normalista Superior () Tecnológico () Pregrado () Especialización () Maestría () Doctorado () Otro, Cual?:			Título Postgrado:	
Escalafón:	Tipo de Bachiller:		Años de experiencia docente:	
Universidad:		Año de finalización de pregrado:		
Asiste con regularidad a actividades de perfeccionamiento para docentes:			Promedio de escolaridad de su núcleo familiar:	
Cursos. () Seminarios () Congresos () Otros ()				
¿Qué proporción aproximada de tiempo destina a cada tarea en el año escolar?			Asignatura que orienta:	
Gestión Comunitaria__ Investigación__ Orientación a estudiantes__ Formación__ . =100 %				
Participación en eventos (señale máximo tres, los más significativos para su profesión)			Nº de estudiantes que reciben sus clases:	

Muy de acuerdo	De acuerdo	Indiferente	En desacuerdo	Muy en desacuerdo
(MA)	(A)	(I)	(ED)	(MD)

3. PROCESOS ACADÉMICOS Y DE FORMACIÓN		MA	A	I	ED	MD
1	Considero que la enseñanza de los conocimientos de la lectura y escritura ha sido siempre igual y se ha modificado pero muy poco.					
2	El conocimiento de la disciplina me ha llevado a modificar mi práctica docente para atender a los planteamientos que hacen los expertos acerca de los nuevos enfoques en la enseñanza.					
3	Los docentes de lengua Castellana conocen en profundidad los soportes teóricos actualizados de los procesos que enseñan especialmente la lectura y escritura.					
4	La lectura y la escritura en la Educación Media es una habilidad que se perfecciona sin que ocupe un lugar especial dentro del plan de estudios puesto que estas se debieron aprender en cursos anteriores.					
5	El responsable directo de la formación y actualización de los docentes para mejorar su acción en el aula es el Gobierno.					
6	En Educación Media se hace énfasis en la enseñanza y el aprendizaje de conceptos relacionados con la literatura Española y Universal.					
7	Los docentes son quienes tienen mayor responsabilidad en el fracaso o el éxito del desarrollo de la lectura y escritura de los estudiantes en una institución educativa.					
8	Pienso que la formación (cursos de actualización y demás) de los docentes que orientan el desarrollo de la lectura y escritura influye mucho en la calidad de los aprendizajes de los estudiantes que reciben su acción pedagógica.					

9	Poseo material didáctico especial, diseñado y seleccionado por mí para mejorar en los estudiantes de educación Media la lectura y la escritura.					
10	Cuando evalúo los escritos de los estudiantes: fijo mi atención preferentemente en la claridad de sus ideas, en la coherencia y no en los aspectos formales.					
11	Conozco en profundidad los planteamientos teóricos actuales respecto a la enseñanza de la lectura y la escritura y mantengo permanente actualización a través de la lectura de experiencias que se desarrollan en otros países.					
12	Mantengo la unidad temática de los contenidos que enseño gracias al plan de área y a que he adoptado un texto que me sirve de guía, no obligatorio, de mi acción en el aula.					
13	Para que los estudiantes continúen mejorando su proceso de aprendizaje le sugiero algunos textos y páginas que he seleccionado de la Internet.					
14	Considero que el Currículo, el plan de estudios y el plan de área, se debe modificar para hacer énfasis en el mejoramiento de la lectura, la escritura y la expresión oral de los estudiantes.					
15	Creo que la formación adquirida por los docentes de lengua Castellana ha favorecido la inercia educativa en la cual los contenidos teóricos, lingüísticos y literarios han ocupado casi enteramente el contenido formativo, de manera que las clases contribuyen sólo indirectamente a mejorar habilidades lingüísticas funcionales convirtiéndose en un foro expositivo de datos y conceptos dispuestos para la memorización.					

Anexo G: Encuesta a estudiantes.

ENCUESTA A ESTUDIANTES

Estimado(a) estudiante, su opinión acerca de la forma cómo su profesor de LENGUA CASTELLANA organiza, desarrolla y evalúa es muy importante para una investigación que se está adelantando. Marque con una equis (X) frente al aspecto de acuerdo con los ítems de valoración.

Nombre del Profesor(a) _____

Grado _____ Edad _____ Genero M __ F __

Nunca	Algunas veces	Casi Siempre	Siempre
(N)	(AV)	(CS)	(S)

1. RESPECTO AL PROFESOR		(N)	(AV)	(CS)	(S)
1	Presenta los temas con mucha claridad y usa un tono de voz adecuado				
2	El profesor entrega el programa de la asignatura al inicio del año.				
3	Cuando el profesor inicia la clase comunica claramente los objetivos que debe alcanzarse.				
4	Responde las dudas de los estudiantes, en clase, usando un vocabulario entendible.				
5	Expresa expectativas positivas de los estudiantes y se preocupa por su aprendizaje.				
6	Cuando enseña hace énfasis en el aprendizaje de la literatura y otros temas.				
7	Utiliza material didáctico especial, diseñado y seleccionado por él para mejorar en sus estudiantes la lectura y la escritura.				
8	En lo que va transcurrido de este año usted se ha dado cuenta que el profesor tiene dominio de la asignatura que enseña.				
9	Mantiene la unidad en los temas y los contenidos gracias a que ha adoptado un texto que le sirve de guía.				
10	Continuamente programa y ejecuta actividades que claramente ayudan a mejorar la lectura y la escritura de los estudiantes.				
11	Respetuoso/a, equitativo/va, demuestra calma, paciencia, estabilidad, autocontrol y maneja con propiedad la indisciplina de los algunos estudiantes.				
12	Usted se ha dado cuenta que el profesor continuamente está realizando algunas lecturas para su formación.				

2. RESPECTO A LA INTERVENCIÓN PEDAGÓGICA (LAS CLASE)		(N)	(AV)	(CS)	(S)
1	Las clases son interesantes porque los temas son llamativos y se pueden relacionar con aprendizajes prácticos.				
2	Reparte adecuadamente el tiempo, empieza y acaba dentro de su hora, deja tiempo final para dudas, conclusiones				
3	En las clases se trabaja conformando grupos y por eso todos trabajan animados y en orden.				
4	Cuando ingresa al salón, organiza a los estudiantes de tal manera que están en filas, porque sus clases son siempre explicativas.				
5	La evaluación se realiza conforme a los criterios y mecanismos planteados al principio del curso.				
6	Cuando el profesor ingresa al aula se puede uno dar cuenta que prepara sus clases puesto que el material de trabajo está organizado.				
7	Para que los estudiantes continúen mejorando su aprendizaje, el profesor frecuentemente señala textos y páginas que se encuentran en la Internet.				

3. AYUDAS Y RECURSOS EDUCATIVOS (Marque con X en aquellos elementos que frecuentemente utiliza el profesor en la clase)			
Tablero	Películas y videos	Láminas y otros materiales gráficos	
Computadores	Diapositivas o acetatos	Música	
Libros de texto	Laboratorios	Otros	
Programas educativos computarizados	Mapas	Cuales:	

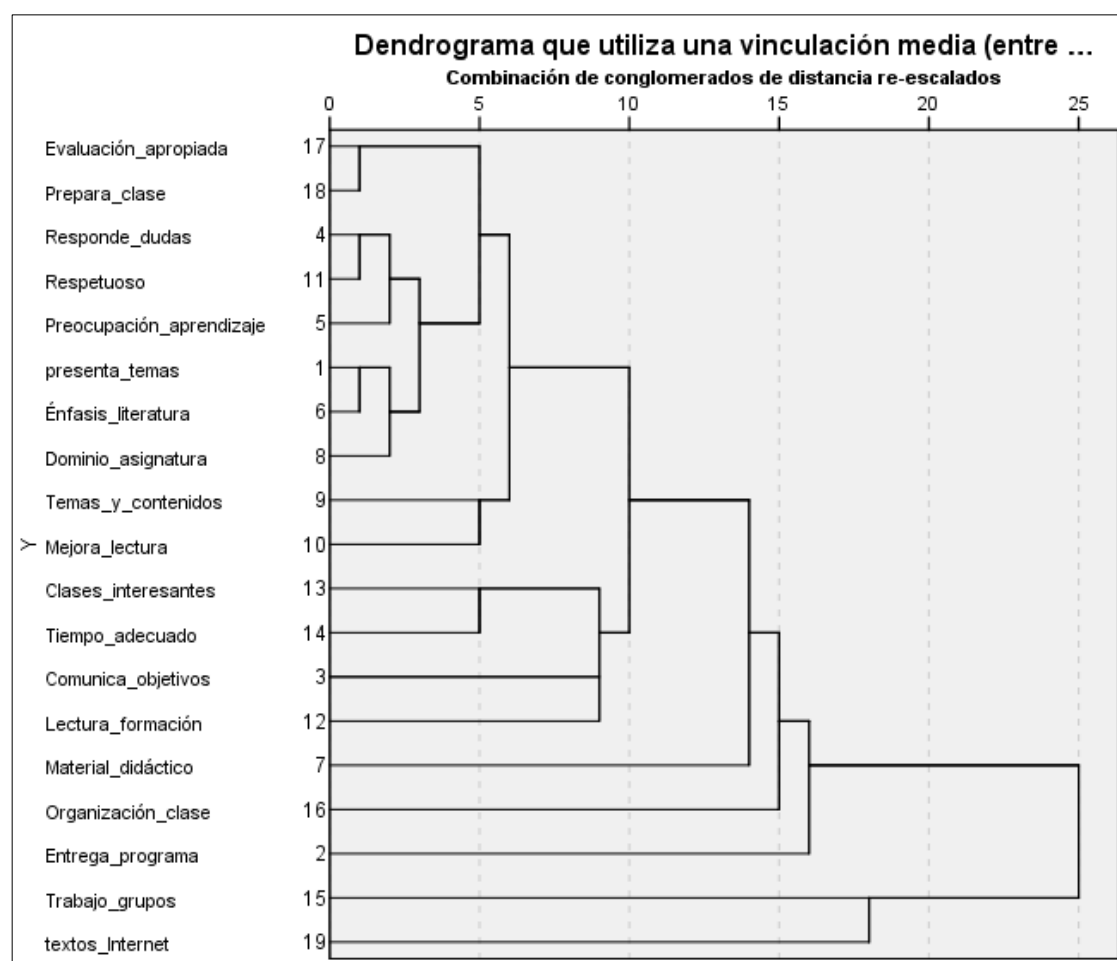
Muchas Gracias.

Anexo H; Caracterización de los expertos.

NOMBRES Y APELLIDOS	FORMACIÓN ACADÉMICA	EXPERIENCIA PROFESIONAL	INSTITUCIÓN Y CARGO	CONTACTO
José Duván Marín Gallego	Doctorado en Educación y Posdoctorado en Ciencia y Narrativa	Currículo y Evaluación, Epistemología	Universidad Santo Tomás, Bogotá Docente Investigador del Doctorado en Educación	joseduvanmarin@ustadistancia.edu.co
Juan José Sarmiento	Licenciado en Matemáticas y Física, Especialista en Administración Pública, Especialista en Planificación del Desarrollo Regional y Urbano, Magíster en Educación, Doctor en Educación.	Catedrático de la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia. Secretario de Educación del departamento de Casanare. Rector de la Institución Educativa Braulio González.	Braulio González Rector Institución Educativa Braulio González (25 años)	Juansar528@ hotmail.com
Eliana Isabel Parra Esquivel	Candidata a Doctora en Educación USTA. Magistra en Educación, Pontificia Universidad Javeriana y Terapeuta Ocupacional. Universidad Nacional de Colombia.	Coordinadora Académica del programa Terapia Ocupacional y Coordinadora del Laboratorio de Terapia Ocupacional en la Universidad Nacional de Colombia. Investigador Junior (2015-2016), según Colciencias.	Universidad Nacional de Colombia Profesora Catedrática Asociada (10 años)	elianaparra@y ahoo.com
María Soledad Gutiérrez Guerrero	Licenciada en Ciencias Sociales, Especialista en Pedagogía, Magíster en Educación, Candidata a Doctora en Educación.	Docente en la Universidad Pedagógica Facultad de Educación Física en el Área de Pedagogía, Humanística y Taller de Lenguajes. Catedrática en la Universidad Libre de Bogotá en Historia. Docente en la Universidad Distrital Francisco José de Caldas en Desarrollo y política, Ciencia y Tecnología.	I.E Técnico Menorah Docente Distrito (10 años)	mariysole@g mail.com
Dukeiro Ruiz Amaya	Licenciado en Filosofía, Licenciado en Teología, Especialista en Educación Sexual, Especialista en Filosofía Colombiana, Especialista en Docencia Universitaria, Magister en Filosofía Latinoamericana, Magister en Derecho Canónico, DOCTOREN IN IVRE CANÓNICO, Posdoctorado en Narrativa y Ciencia, y Posdoctorado en Comunicación, educación y cultura.	Líder del Grupo “Fe y cultura” registrado en Colciencias y clasificado en categoría B. Fué Director de la Licenciatura en Filosofía y Educación Religiosa y Director de la Licenciatura en Teología en la Facultad de Educación de la Vicerrectoría de Universidad Abierta y a Distancia (VUAD) en la Universidad Santo Tomás	Universidad del Rosario cargo desempeñado: catedrático de disciplinas de Pedagogía. Bogotá, Tribunal eclesiástico Interdiocesano de Bogotá Ciudad: Bogotá, D.C 2014:	dukeiroruiz@ hotmail.com
Javier Manjarrés	Candidato al título de Dr. en Educación. Licenciado en Filosofía Especialista en Gerencia Educativa Magíster en Educación.	Docente universitario, pre y pos grados Uniminuto 5 años. Coordinador de convivencia 7 años,	Colegio El Minuto de Dios. Ciudad Verde. Rector, 4 años (actualmente)	duncanor@ya hoo.com

Fuente: Elaboración propia.

Anexo I: Dendrograma de conglomerados de las respuestas de la encuesta a los estudiantes de 10º y 11º.



Resumen Distribución de frecuencias relativas por pregunta - Estudiantes

Pregunta	Nunca	Algunas veces	Casi siempre	Siempre	Total
presenta_temas	1,5	23,4	27,9	47,2	100
Entrega_programa_	5,1	8,1	17,3	69,5	100
Comunica_objetivos	3,1	25,9	40,9	30,1	100
Responde_dudas	3,6	15,7	24,9	55,8	100
Preocupación_aprendizaje	3	19,8	31	46,2	100
Énfasis_literatura	1,1	12,7	42,3	43,9	100
Material_didáctico	6,7	22,6	30,8	40	100
Dominio_asignatura	0,5	10,7	21,9	66,8	100
Temas_y_contenidos	2,6	15,8	46,9	34,7	100
Mejora_lectura	4,1	19,8	29,9	46,2	100
Respetuoso	5,1	15,2	22,8	56,9	100

Lectura_formación	3,6	24,1	29,2	43,1	100
Clases_interesantes	4,1	33	43,1	19,8	100
Tiempo_adequado	6,1	31,6	37,2	25	100
Trabajo_grupos	9,9	27,1	37	26	100
Organización_clase	7,1	19,3	31	42,6	100
Evaluación_apropiada	3,1	11,8	38,5	46,7	100
Prepara_clase	2,5	11,7	23,4	62,4	100
textos_Internet	24,5	36,7	23	15,8	100

Resumen Distribución de frecuencias (%)		
	No	Si
Tablero	6,1	93,9
Computadores	75,6	24,4
Libros_de_texto	17,8	82,2
Programas_educativos_PC	83,8	16,2
Películas_y_videos	65	35
Diapositivas_y_acetatos	63,5	36,5
Laboratorios	98,5	1,5
Mapas	61,9	38,1
Láminas_y_materiales_gráficos	88,3	11,7
Música	95,9	4,1

ENTREVISTAS	NACIO	Edad	VIVIÓ EN	MUNICIPIO	VINCULACION	TITULO	POSTGRADO	BACHILLER	UNIVERSIDAD	ACTUALIZA	GRADO
EDIT	1966	49	BOYACA	Tinjacá	Propiedad	Licenciada	Pedagogía de la Lengua Escrita	Normalista	UPTC	Cursos	14
ANG	1986	29	CASANARE	Yopal	Provisionalidad	Licenciada		Academico	La Salle		2A
DEYSI	1982	33	BOYACA	Mongui	Contrato	Licenciada	Maestria en TIC	Comercial	UPTC	Cursos	2A
VIRG	1972	43	CASANARE	Nunchia	Propiedad	Licenciada		Comercial	UPTC	otros	2A
AURA	1965	50	BOYACA	Iza	Propiedad	Licenciada	Evaluación Educativa	Pedagógico	USTA		14
ELIZ	1964	51	BOYACA	Tunja	Propiedad	Licenciada		Academico	UPTC	Cursos	14
MAR	1978	37	TOLIMA	Palocabildo	Provisionalidad	Licenciada		Pedagógico	PAMPLONA	Cursos	14
MERY	1961	54	BOYACA	Sogamoso	Propiedad	Licenciada		Academico	UPTC		2A
EDW	1973	42	CASANARE	Paz de Aripo	Propiedad	Licenciado	Informatica para la docencia	Academico	UPTC	Cursos	14
FABIO	1967	48	BOYACA	Jericó	Propiedad	Licenciado	Maestria en Informatica	Academico	LA SABANA	Cursos	2A
GUS	1958	57	BOGOTA	D.C	Propiedad	Licenciado	Necesidades Educativas Especi	Academico	LIBRE	Cursos	14
DAR	1967	48	HUILA	Neiva	Propiedad	Licenciado	Edumatica	Academico	SUR COLOMBIANA	Cursos	14
SAN	1971	44	CASANARE	Yopal	Propiedad	Licenciado	Docencia Universitaria	Academico	Santo Tomas	Cursos	14

AÑOS EXP	Modificaciones Enseñanza y conocimiento LE	Expertos Práctica y conocimiento	Soportes teóricos	Habilidad LE plan estudio	Formación docentes	Conceptos literatura	Responsabilidad docentes	Actualización docentes
23	De acuerdo	De acuerdo	En desacuerdo	De acuerdo	En desacuerdo	De acuerdo	De acuerdo	Muy en desacuerdo
5	En desacuerdo	De acuerdo	De acuerdo	En desacuerdo	En desacuerdo	De acuerdo	De acuerdo	De acuerdo
5	En desacuerdo	De acuerdo	De acuerdo	En desacuerdo	En desacuerdo	De acuerdo	De acuerdo	De acuerdo
15	De acuerdo	Muy de acuerdo	En desacuerdo	De acuerdo	En desacuerdo	De acuerdo	En desacuerdo	Muy de acuerdo
24	De acuerdo	De acuerdo	De acuerdo	Muy en desacuerdo	Muy en desacuerdo	De acuerdo	De acuerdo	De acuerdo

23	De acuerdo	De acuerdo	De acuerdo	De acuerdo	En desacuerdo	De acuerdo	En desacuerdo	De acuerdo
17	Muy en desacuerdo	Muy de acuerdo	Muy de acuerdo	Muy de acuerdo	Muy en desacuerdo	Muy de acuerdo	Muy de acuerdo	Muy de acuerdo
22	De acuerdo	De acuerdo	De acuerdo	Muy de acuerdo	De acuerdo	Muy de acuerdo	De acuerdo	En desacuerdo
17	En desacuerdo	De acuerdo	En desacuerdo	En desacuerdo	En desacuerdo	De acuerdo	En desacuerdo	De acuerdo
23	De acuerdo	Muy de acuerdo	De acuerdo	Muy de acuerdo	En desacuerdo	Muy de acuerdo	De acuerdo	Muy de acuerdo
24	De acuerdo	Muy de acuerdo	De acuerdo	En desacuerdo	En desacuerdo	De acuerdo	En desacuerdo	De acuerdo
21	De acuerdo	En desacuerdo	En desacuerdo	Muy de acuerdo	En desacuerdo	De acuerdo	En desacuerdo	De acuerdo
19	De acuerdo	De acuerdo	De acuerdo	Muy en desacuerdo	Muy en desacuerdo	De acuerdo	De acuerdo	De acuerdo

Material didáctico propio	Evaluación	Planteamientos teóricos actualizados	Unidad temática texto guía	Mejoramiento textos Internet	Curriculum y plan de área	Inercia formación expositiva
De acuerdo	De acuerdo	Indiferente	En desacuerdo	De acuerdo	De acuerdo	De acuerdo
De acuerdo	En desacuerdo	De acuerdo	En desacuerdo	De acuerdo	De acuerdo	En desacuerdo
De acuerdo	Indiferente	De acuerdo	Indiferente	De acuerdo	De acuerdo	En desacuerdo
De acuerdo	De acuerdo	De acuerdo	En desacuerdo	Muy de acuerdo	Muy de acuerdo	Muy de acuerdo
Indiferente	De acuerdo	Indiferente	De acuerdo	De acuerdo	Muy en desacuerdo	En desacuerdo
De acuerdo	De acuerdo	De acuerdo	De acuerdo	De acuerdo	De acuerdo	De acuerdo
Muy de acuerdo	Muy de acuerdo	Muy en desacuerdo	Muy de acuerdo	Muy de acuerdo	Muy en desacuerdo	Muy de acuerdo
De acuerdo	Muy de acuerdo	De acuerdo	De acuerdo	De acuerdo	Muy de acuerdo	En desacuerdo
De acuerdo	De acuerdo	En desacuerdo	En desacuerdo	De acuerdo	De acuerdo	De acuerdo
Muy de acuerdo	Muy de acuerdo	De acuerdo	De acuerdo	Muy de acuerdo	Muy de acuerdo	En desacuerdo
Muy de acuerdo	De acuerdo	De acuerdo	De acuerdo	De acuerdo	Muy de acuerdo	De acuerdo
De acuerdo	De acuerdo	Indiferente	De acuerdo	De acuerdo	Muy de acuerdo	De acuerdo
Indiferente	De acuerdo	En desacuerdo	De acuerdo	De acuerdo	Muy en desacuerdo	En desacuerdo