

Lectura, escritura y oralidad en la escuela desde la perspectiva sociocultural

Reading, writing and orality at the school from the sociocultural perspective

Denys Paola Galindo-Lozano¹
Rudy Doria-Correa²

Recibido: diciembre 21 de 2018

Aceptado: abril 29 de 2019

Resumen

En este documento se muestran los resultados de una investigación para describir el enfoque de enseñanza del lenguaje que poseen los maestros de básica primaria, así como la relación de estos enfoques con sus prácticas de aula. Se asumió el paradigma cualitativo, con base en el método de investigación-acción, donde participan cinco maestros de básica primaria, de una institución educativa colombiana. Los resultados indican una concepción estructuralista, desde la cual se orientan las prácticas de enseñanza de los maestros en el ejercicio cotidiano de sus clases de lenguaje. Esto debido a que se percibe el detonante de la transcripción en la escritura, la representación gráfica de la palabra y la memorización en la oralidad. Se concluye con la necesidad de transformar la práctica de los maestros en el área de lenguaje hacia nuevos escenarios de enseñanza, que propicien el análisis profundo de los textos y los discursos, en cuanto a: sus condiciones de producción, sus intenciones y sus efectos entre los usuarios de la lengua, en distintos contextos sociales y culturales.

Palabras clave: lectura, escritura, oralidad, perspectiva sociocultural.

Abstract

This paper provides the results of a research to describe an approach to language teaching of elementary school teachers, as well as the relationship of this approach to their classroom practices. The qualitative paradigm was assumed, based on the action-research method, where five elementary school teachers from a Colombian educational institution have participated. The results indicate a structuralist conception, from which teachers' teaching practices are guided in the daily exercise of their language classes. This is due to the fact of the detonator of transcription is perceived in writing, graphic representation of the word and memorization in orality. It is concluded that a need to transform the practice of teachers in the area of language towards new teaching scenarios that encourage in-depth analysis of texts and discourses is required, in terms of conditions of production, intentions and effects among language users, in different social and cultural contexts.

Keywords: reading, writing, orality, socio-cultural perspective.

1 Licenciada en Educación Básica con Énfasis en Humanidades-Lengua Castellana, Especialista en pedagogía de la Lúdica, Institución Educativa Santa María, Montería, Colombia. E-mail: denisgalindolozano@hotmail.com ORCID: 0000-0002-0823-6478

2 Licenciado en Lenguas Modernas, Magister en Educación, Universidad de Córdoba, Montería, Colombia. E-mail: doriarudy@hotmail.com ORCID: 0000-0002-7062-9272

1. Introducción

El ejercicio riguroso de la lectura, la escritura y la oralidad, en tanto habilidades de comunicación y de interacción social, no es un asunto exclusivo de profesionales como licenciados en lengua castellana, comunicadores sociales y abogados, entre otros, tal como a veces se suele creer. Por el contrario, si se tiene en cuenta como lo indica el Ministerio de Educación Nacional colombiano, MEN, que: “el lenguaje es la capacidad humana por excelencia, que lleva al ser humano a apropiarse conceptualmente de la realidad que lo circunda y ofrecer una representación de esta conceptualización por medio de diversos sistemas simbólicos” (MEN, 2014), se justifica que la lectura, la escritura y la oralidad sean desarrolladas de manera transversal y permanente, desde todas las áreas, en las instituciones educativas. Sobre todo ahora, cuando los medios y formas de comunicación son cada vez más rápidos y complejos, dadas las relaciones de intercambio en todos los campos impuestas por la globalización (Buitrago-Guzmán, 2014).

En este sentido, es innegable la necesidad de proponer acciones encaminadas a mejorar las competencias comunicativas de los ciudadanos del País. Por eso, en Colombia se han desarrollado, en el marco de las políticas educativas de los últimos años, proyectos como el Plan Nacional de Lectura y Escritura, PNLE (MEN, 2014); y el Plan Institucional de Lectura, Escritura y Oralidad en el Municipio de Itagüí, PILEO (Alcaldía de Itagüí, 2014), los cuales han sido articulados a los currículos de las instituciones educativas. Sin embargo, a pesar de algunos avances significativos, persiste el problema de bajos niveles de lectura, escritura y oralidad en las escuelas, evidenciado en los resultados de las pruebas Saber (Timarán-Pereira, Caicedo-Zambrano & Hidalgo-Troya, 2019).

Al respecto, Doria y Pérez (2008), aseguran que el problema de aprendizaje del lenguaje en las escuelas tiene sus causas en el desconocimiento que poseen los docentes acerca del enfoque de en-

señanza del mismo. Esto, debido a que no existe una relación entre lo que los maestros conocen con respecto a la lectura, la escritura y la oralidad y lo que hacen con sus estudiantes en las clases, provocando así, desmotivación en los niños. Es decir que, “antes que unas prácticas de enseñanza y de aprendizaje razonadas, lo que se evidencia es una rutina con pocas posibilidades de transformación” (Doria & Pérez, 2008).

El anterior panorama no es ajeno a la realidad de la Institución Educativa Santa María, de Montería, Colombia. Un análisis profundo y reflexivo del colectivo de maestros adscritos al proyecto institucional de Lectura, Escritura y Oralidad, LEO, con base en los resultados de las pruebas externas: SABER y SUPÉRATE, junto con un ejercicio de comprensión de sus propias prácticas de aula, permitió detectar las siguientes falencias: en la Institución no se está realizando el proceso de lectura, escritura y oralidad en paralelo, se trabajan de manera aislada; se desvía el propósito hacia la preparación de los estudiantes para las pruebas censales, de manera mecánica; no se le da el valor que ameritan la lectura y la escritura como prácticas sociales; la enseñanza del lenguaje se orienta hacia el conocimiento declarativo de las normas gramaticales del sistema de la lengua de manera teórica, mas no desde el uso; no se enfatiza ni se profundiza en el desarrollo de la oralidad; falta formación de los maestros de básica primaria en el área de lenguaje, pues la gran mayoría son de otras disciplinas, entre otros aspectos.

El colectivo de maestros avanzó en la reflexión del problema, comprendiendo que las condiciones del contexto sociocultural que rodea a la escuela y la comunidad también son determinantes a la hora de pensar en una mejora de las habilidades de lectura, escritura y oralidad de los estudiantes. Situaciones críticas, como: la pobreza, el analfabetismo, la desintegración familiar, el desinterés por el estudio y desorden en las formas de relación entre las personas, se constituyen en factores que hacen más precarias las prácticas de enseñanza de

los maestros e inciden de manera negativa en los aprendizajes de los educandos. Producto de esas comprensiones, los maestros formularon el siguiente supuesto: si se transforman las prácticas de enseñanza y aprendizaje de la lectura, la escritura y la oralidad, con fundamento en el enfoque sociocultural del lenguaje, es posible avanzar hacia mejores niveles de competencias comunicativas de los estudiantes.

Partiendo del supuesto anterior, el colectivo de maestros considera que esta investigación es importante y relevante porque se propone mostrar: i) que la lectura es la base del conocimiento, dado que a través de ella se accede a la cultura social, además, se aprende a conocer y a interpretar el mundo (Lozano-Rodríguez, 2017); ii) que a través de la escritura se plasma la realidad interpretada por el individuo, lo mismo que se organiza, se registra y se intercambia el conocimiento; y iii) mediante el desarrollo de la oralidad el individuo incursiona en los diferentes contextos en los que interactúa, utilizando el lenguaje en todas sus manifestaciones e intencionalidades (Rodríguez, 2005). Además, es importante la comprensión de los nuevos enfoques de enseñanza y aprendizaje del lenguaje y la proyección de prácticas de aula más auténticas y situadas, en correspondencia con las características socioculturales de los estudiantes y la necesidad ineludible de involucrarlos en una cultura letrada (Doria, 2009).

En este documento se muestran los resultados de la fase de exploración, con el objetivo de describir el enfoque de enseñanza del lenguaje que poseen los maestros de básica primaria, de una institución educativa colombiana, y la relación de estos con las prácticas de lectura, escritura y oralidad realizadas en el aula. El cuerpo teórico y conceptual del estudio se abordó como un proceso de construcciones colectivas, a partir de las reflexiones sobre las categorías conceptuales de la investigación, relacionadas con la lectura, la escritura y la oralidad desde un enfoque sociocultural de enseñanza y aprendizaje de las mismas.

2. Marco teórico y metodología

2.1 Corrientes lingüísticas y enseñanza del lenguaje

La lingüística o ciencia del lenguaje ha tenido un proceso evolutivo arduo que abarca distintas perspectivas. En dicha evolución han surgido varias corrientes cuya incidencia en el campo de la enseñanza del lenguaje ha sido evidente, convirtiéndose así en los ejes estructuradores que han permitido a los maestros definir los enfoques y métodos de enseñanza de la gramática, la lectura y la escritura en la educación básica y media. Dentro de esas corrientes se destacan: el estructuralismo, la gramática generativa transformacional y, últimamente, la lingüística textual y del discurso. La corriente estructuralista, desarrollada por Ginebrino Ferdinand De Saussure, “basó buena parte de sus estudios en la dicotomía lengua-habla” (Doria, 2009). Este concibió la primera como un sistema de signos convencionalizados por un grupo social, y la segunda, como el acto individual de los hablantes. A pesar de que Saussure no desarrolló su teoría con fines pedagógicos ni didácticos, los maestros, desde la década del 60, basaron la enseñanza del lenguaje a partir del conocimiento del sistema de signos de la lengua, de manera teórica, con el propósito de que los estudiantes aprendieran la norma (gramática normativa), y así accedieran a la escritura y la lectura, con énfasis en la buena letra, la ortografía y la prosodia (Doria, 2009).

La corriente generativista y transformacional, propuesta por el lingüista norteamericano Noam Chomsky, en reacción a la anterior, presentó una postura distinta, dado que mientras el estructuralismo se concentró en los estudios externos, esta presentó como base el carácter mentalista de la lengua. No obstante, su referente conceptual, en la práctica de enseñanza, sólo difirió en la denominación de sus categorías, por ejemplo, mientras que Saussure las nociones de lengua y habla, Chomsky centró sus fundamentos en la competencia y la actuación; la primera, como el conocimiento que posee el hablante-oyente de su lengua, y la segun-

da, como el empleo concreto de su competencia (Bernal-Leongómez, 1986).

Según Bernal-Leongómez (1986), la debilidad de la corriente transformacional consistió en que, al igual que el estructuralismo, precisó la mayor parte de su trabajo en la competencia y dejó de lado la actuación. Así mismo, desde esta perspectiva, los maestros fijaron su atención en la enseñanza de la lectura y la escritura en cuanto a su estructura: codificación-decodificación, sin tener muy en cuenta el contexto sociocultural. El estudio de la lengua en cuanto a su estructura y sistema de reglas, de igual manera, se abordaba de manera teórica (gramática normativa), con base en el paradigma de la oración. En lo que respecta al acto pedagógico, el estudiante era un sujeto pasivo y el maestro la figura activa de todo el proceso de enseñanza y aprendizaje.

De lo expuesto se infiere que tanto la corriente estructuralista como la generativa presentan una postura normativa: es así como la mirada está en función de la lengua como sistema y no en el uso de la misma. Las clases de lenguaje desde esta posición, se fijan en la memorización de conceptos, identificación de categorías gramaticales y las diferentes reglas lingüísticas existentes (Zapata, 2016). Por consiguiente, unas prácticas de lenguaje desde esta mirada dejan de lado la función simbólica y social de la lectura, la escritura y la oralidad, pues su base referencial solo estriba en la oración y no en los textos y sus contextos de producción. En palabras de Zapata (2016): "prácticas desarticuladas con el contexto y poco significativas para el estudiante".

Décadas después, la sociedad comenzó a exigir otras formas de entender el lenguaje, diferentes al desciframiento de códigos y signos estructurales y fragmentados. Surge entonces una nueva corriente denominada lingüística textual, cuyo exponente más sobresaliente fue Teun Van Dijk. Según este autor "...el estudio del lenguaje no puede estar limitado a la gramática ni a la descripción de las estructuras abstractas de las palabras y las oraciones: las

gramáticas fueron entonces ampliadas para explicar también la coherencia y otras relaciones entre las oraciones y para explicar textos completos" (Van Dijk, 2004). Se observa entonces que se empieza a concebir otra forma de mirar el lenguaje, ya no desde el nivel oracional, sino como un todo, esto es, el texto completo. Luego aparece la lingüística discursiva, que admite el uso real de la lengua, analizando las intenciones comunicativas de los hablantes en los diversos actos de habla en los que el individuo interactúa. Esta última tendencia se apoya, lógicamente, en la textolingüística, en tanto al estudio de factores internos del texto como la cohesión y la coherencia, y en la pragmática, en lo correspondiente a las relaciones del texto con el contexto. A partir de esta mirada compleja de texto, contexto y discurso se define el enfoque sociocultural del lenguaje, cuyo fin último es el desarrollo de la comunicación en tanto significación y construcción de sentidos en el ámbito de la interacción social de los sujetos (Zapata, 2016).

Así, queda claro que el panorama evolutivo del lenguaje es variado, lo que permite inferir que su enseñanza también. Entonces, el enfoque pedagógico de enseñanza de la lengua materna en las escuelas, con base en los postulados del estructuralismo lingüístico y desde el paradigma oracional, ha dado paso a una perspectiva interdisciplinaria basada ya no en la lingüística sola, sino en las ciencias del lenguaje: sociolingüística, pragmática, semiótica, etnografía de la comunicación, la teoría del discurso y las teorías cognitivas, entre otras. A partir de ahí, el énfasis se pone en el trabajo con los textos y desde los textos, como elementos portadores de discursos, por lo que el ejercicio pedagógico de maestros y estudiantes se centra en comprender el significado y el sentido de los textos y los discursos. Y en ese proceso de trabajo con la lengua en uso (el lenguaje, los lenguajes), se pretende que el estudiante asuma "las prácticas de enseñanza y de aprendizaje de la lectura y la escritura como acciones significativas, reales y auténticas, comprendiendo la gramática ya no de la norma al uso, sino del uso a la norma" (Doria, 2009).

2.2 Perspectiva sociocultural de la lectura, la escritura y la oralidad

Por mucho tiempo, el arte de leer y escribir estuvo atado a la decodificación y codificación de signos gráficos: esto es, a la literalidad, a la buena letra y a la ortografía, aspectos de carácter teórico-normativo sujetos a esa perspectiva prescriptiva, derivada de las corrientes estructuralistas expuestas arriba. Un tipo de lectura desde el plano fonético-fonológico, donde la prosodia, la buena acentuación y la entonación eran lo relevante en la enseñanza (Doria, 2009). Por tanto, leer en la escuela consistía en buscar una relación entre significante y significado, fuera del marco del contexto sociocultural en el que se ubican los textos objeto de interpretación. Mientras tanto, la escritura enfatizaba en adquirir buena letra y ortografía, menos que como ejercicio auténtico de expresión del pensamiento. No obstante, hoy por hoy, esos conceptos han evolucionado “de una mirada unilateral hacia una más compleja, esto es, desde una concepción meramente lingüística hacia una perspectiva comunicativa y sociocultural” (Doria, 2009).

Así las cosas, la lectura y la escritura pasan de ser procesos de desciframiento de códigos, bajo la influencia de las corrientes estructuralista y generativista, a ser comprendidas desde una concepción más social y contextualizada. Por eso, en el ámbito colombiano, por ejemplo, la lectura se entiende en la actualidad como “un proceso sígnico que tiene que ver con la búsqueda y reconstrucción de sentidos y significados de forma cooperativa” (MEN, 2005). Y son esas formas cooperativas que transcurren entre texto, lector y contexto las que ayudan a legitimar la perspectiva social y cultural de esta habilidad. De igual forma, la escritura pasa de ser un acto extrínseco y simplificado a convertirse en un proceso cognitivo y complejo, esto es, “todo arte en el que el individuo genera significados, ya sea con el fin de expresar su mundo interior, transmitir información o interactuar con el otro” (MEN, 2005).

Lo anterior quiere decir que la lectura ya no se comprende como una actividad de decodifica-

ción de signos, que deja de lado aspectos fundamentales como los propósitos y la relación con el contexto, sino que se entiende como un proceso de interacción social de carácter cognitivo y metacognitivo, en el que se ponen en juego las relaciones entre el lector y el texto, con el propósito de llegar a una especie de discusión, de reflexión y de interpretación compleja. Como sostenía Bajtín (1982), una interacción dialógica que incite a comprender el trasfondo que tiene la lectura.

Leer es entonces un acto sociosemiótico en el que no sólo se descifran códigos, sino que se genera la comprensión crítica de la realidad cultural donde el ser humano se inserta. Además, favorece la construcción de la subjetividad, precisamente, porque a través del encuentro con la palabra escrita, los sujetos pueden encontrarse consigo mismos y reconocerse (Ramírez-Grajeda & Anzaldúa-Arce, 2014). Muchas veces, entre las páginas de un texto, el lector identifica sus temores, angustias, deseos, transformando su propio lenguaje en pensamiento.

Del mismo modo, la escritura no debe ser entendida solamente como codificación de signos, sino, comprendida como un acto liberador en el que se ponen en juego saberes, intereses y acervos culturales, en el marco de una situación contextual y social que propicie ese acto. Esto sucede así porque quien escribe lo hace para comunicar algo con una intención determinada. Escribir es un acto de expresión consciente y constructivo; lo que escribe no es la mano, sino el pensamiento.

Por otra parte, la oralidad, según Avendaño (2014), es un tema que se ha desarrollado poco. Ello se debe a que no se le ha dado en la escuela el valor que esta amerita, pues no se le reconoce el carácter dialógico e ideológico que esta le imprime a la comunicación en cualquier contexto y nivel. Esto, debido a que por muchos años se pensó que la única función de la oralidad era la de enseñar a leer, es decir, fonetizar la palabra escrita, y pasar, en palabras de Ong (1987), de una oralidad primaria a una secundaria. No obstante, hoy por hoy,

aportes como los de Cassany, Luna y Sanz (1994), y Camps (2002), entre otros, han evidenciado la relevancia de la oralidad, como una construcción discursiva, de carácter argumentativo, en la que el individuo defiende sus planteamientos de una manera razonada.

Por eso, a la escuela le corresponde el papel fundamental de fomentar el desarrollo de la oralidad como competencia sociocomunicativa transversal, que vaya más allá de las meras actividades lúdicas y espontáneas (Avendaño, 2014). Esto quiere decir que por medio de la educación se puede transformar el lenguaje informal en otro más formal, estructurado, adecuado y autónomo, que evidencie la propia voz y respete la ajena. Esto, por supuesto, solo será posible cuando se esté dispuesto a cambiar la clase monológica y unidireccional, en la que solo se escucha la voz del maestro y se silencia la del alumno, por un espacio real, plural, y polifónico (Avendaño, 2014).

Lectura, escritura y oralidad constituyen tres habilidades discursivas esenciales en la formación de todo ciudadano en cualquier contexto social. Leer, escribir y hablar son, en la actualidad, formas insoslayables de expresión democrática de los ciudadanos de un país, sobre todo a la hora de participar y de tomar decisiones tanto para el bien particular como el colectivo de las personas que conviven en un territorio. Hoy día, las perspectivas globales de la sociedad, como: la interdisciplinariedad, el desarrollo tecnológico, la diversidad, la interculturalidad, y con ello las nuevas formas de participación ciudadana, exigen nuevas lecturas, nuevas narrativas y nuevas formas de interactuar mediadas por lenguajes diversos, lo que demanda de la escuela de hoy distintas maneras de enseñar estas habilidades, desde enfoques más sociales y más centrados en los contextos culturales concretos de los sujetos que en ella se forman.

2.3 Bases metodológicas

Esta investigación se enmarca en el paradigma crítico social y en el enfoque cualitativo, el cual se

orienta a producir transformación social y a propiciar la emancipación humana. Como método se asume la investigación-acción, cuyo objetivo central es la transformación y mejora de la realidad social y educativa (Kemmis, 1988, citado por Jiménez-Espinosa & Sánchez-Bareño, 2019).

En este diseño metodológico participa un grupo de cinco maestros de básica primaria, de la Institución Educativa Santa María, de Montería, Colombia, conformados en colectivo de trabajo a partir de un proceso de reflexión-acción, dinamizado por los autores de este artículo. La población estudiantil afectada por esta experiencia corresponde a estudiantes de cuarto grado, quienes reciben el impacto de las transformaciones didácticas diseñadas e implementadas por los maestros co-investigadores. Cabe señalar que este estudio ha sido socializado en la Institución Educativa y cuenta con el aval de las directivas, junto con el acompañamiento de un par académico del Departamento de Español y Literatura, de la Universidad de Córdoba, Colombia.

El diseño de esta investigación-acción comprende tres fases: exploratoria, ejecución, valoración y sistematización.

Fase exploratoria: busca describir el enfoque de enseñanza del lenguaje que poseen los maestros de básica primaria de la institución educativa, así como su relación con las prácticas de lectura, escritura y oralidad realizadas con los estudiantes. Para ello, los docentes reconceptualizaron los términos lectura, escritura y oralidad. Además, realizaron lecturas sobre teorías lingüísticas actuales, para determinar así la corriente o enfoque del lenguaje que sustentaba sus prácticas de aula al inicio de este proyecto. Lo anterior, indujo al equipo de trabajo a realizar el análisis y la comprensión de sus propias experiencias, con el propósito de explorar nuevas metodologías para la mejora de sus estrategias de enseñanza.

De acuerdo con lo anterior, en esta fase se aplicaron las siguientes técnicas:

Grupo de reflexión: el primer paso para la ejecución de esta investigación fue la conformación de un grupo de reflexión, de manera voluntaria, constituido por cinco maestros de la institución educativa objeto de estudio. Se conformó por un Grupo de Estudio-Trabajo, GET, que en el marco de la investigación acción, se entiende como una microunidad de desarrollo colectivo, reflexivo y participativo, cuya esencia está en el vínculo que se establece entre sus actores (Doria & Castro, 2012). El grupo, preocupado por los resultados de los estudiantes en las pruebas censales en el área de lenguaje, decide realizar encuentros reflexivos y dialógicos para buscar solución a esta problemática.

Talleres de Formación: concebidos “como una realidad integradora, compleja, reflexiva en la que se unen la teoría y la práctica como fuerza motriz del proceso pedagógico, orientados a una comunicación constante con la realidad social y como un equipo de trabajo altamente dialógico” (Kisnerman, 1977). Estos talleres estuvieron orientados por el segundo autor de este artículo, gestor del proyecto LEO en el Municipio de Montería, quien dirigió tres jornadas de trabajo sobre didáctica del lenguaje, con el fin de mostrar otras formas de enseñar la lengua en las aulas.

En la primera jornada presentó los avances de su trabajo de investigación en la mejora de los procesos de lectura, escritura y oralidad. En la segunda, motivó al cuerpo docente a realizar investigación en el aula. Para ello, se centró en el análisis de la clase de una maestra de grado cuarto de la Institución, y explicó los referentes teóricos utilizados en su práctica. Este tipo de ejercicio pedagógico, no común en la escuela, permitió a los participantes reconocer y valorar la importancia del trabajo reflexivo entre maestros, como posibilidad de generar nuevos conocimientos, transformaciones y mejoras en sus propias experiencias de enseñanza y aprendizaje.

El tercer taller se llamó “Encuentro de voces en el aula”, el cual consistió en una dinámica de lectura

en voz alta, donde se evidenció cómo el recurso de la voz se convierte en un detonante para captar la atención y el gusto de los niños por escuchar y leer historias. Además, sirve para explorar el saber cultural, los imaginarios y experiencias de vida de los niños relacionados con el texto que se lee; es un tipo de lectura basada en la técnica de anticipación y la exploración del conocimiento previo del lector, que luego se conjuga con nuevos saberes culturales. Para este ejercicio, el par dinamizador del taller llevó dos textos: el primero, titulado “El árbol de candela”, de Triunfo Arciniegas, y el segundo, “El barquito de papel”, de Andrés Elías Flórez Brum. Con su lectura, el investigador demostró que la motivación del docente, a través de su voz, es fundamental para que los estudiantes receptionen de manera significativa las historias narradas y se encaucen por el amor hacia la lectura.

Entrevista semiestructurada: el propósito de la entrevista en la investigación cualitativa es obtener descripciones del mundo vivido por las personas entrevistadas” (Kavale, 1996, citado por Martínez, 2006). El colectivo de trabajo realizó entrevistas semiestructuradas a 14 maestros de básica primaria de la Institución Educativa Santa María, para conocer sus conceptos sobre lectura, escritura y oralidad, lo mismo que identificar los referentes teóricos que soportan sus prácticas de aula. Previo a este ejercicio, los miembros del colectivo reconceptualizaron esos términos, teniendo en cuenta que, según Doria y Pérez (2008), “las concepciones que tengan los maestros sobre su saber específico (disciplina) y su enseñanza, definen el tipo de prácticas educativas que estos asuman en su ejercicio profesional y laboral”.

Grupo de discusión: esta técnica tiene como objeto “la producción controlada de un discurso por parte de un grupo de sujetos que son reunidos durante un espacio de tiempo limitado, a fin de debatir sobre determinado tópico” (Gil, 1993). Se aplicó para analizar las dificultades presentadas en los docentes de básica primaria en el área de lenguaje, al igual que para describir el enfoque de enseñanza que poseen y su relación con las

prácticas de lectura, escritura y oralidad realizadas con los estudiantes. La discusión se hizo con base en los datos recogidos en las entrevistas semiestructuradas.

Fase de ejecución: el colectivo diseña un conjunto de estrategias didácticas acorde con el enfoque sociocultural de enseñanza del lenguaje, especialmente secuencias didácticas. Estas estrategias son aplicadas en el aula de clase y fuera de ella, en correspondencia con los niveles de competencia establecidos por el MEN para cada uno de los grados de básica primaria. En esta fase se realiza, entre maestros, la observación participante de las prácticas de aula, se registran datos en diario de campo y se realizan grupos de discusión, avanzando así hacia nuevos ciclos de comprensión de las experiencias.

Fase de valoración y sistematización: el colectivo evalúa su participación en cada actividad aplicada y sistematiza los datos mediante ejercicios de escritura reflexiva, a través de diferentes medios como página Web de la Institución, textos impresos, artículos, portafolios, entre otros. Lo anterior, con el propósito de evidenciar y retroalimentar las experiencias de enseñanza y aprendizaje de la lectura, la escritura y la oralidad. Igualmente, se sistematiza la memoria colectiva correspondien-

te a la enseñanza de estas habilidades comunicativas, mediadas por el enfoque sociocultural del lenguaje.

3. Resultados y discusión

3.1 Fase exploratoria

El primer resultado importante de este estudio consiste en la conformación de un colectivo de trabajo con un grupo de maestros que, de manera voluntaria y con preocupaciones comunes, asumen la reflexión conjunta como principio de mejora, ver tabla 1. Dichas reflexiones consistieron en jornadas de encuentros libres en los que el grupo, amparado en el criterio del análisis y el diálogo, decidieron constituir los espacios de participación en un proyecto de investigación para planear y ejecutar acciones de mejora respecto de los resultados académicos de los estudiantes en el área de lenguaje. El hecho de integrarse los maestros como grupo de trabajo reflexivo y participativo alrededor de problemáticas que los afectan tanto a ellos como a los estudiantes, es ya un gran logro, pues no es común en nuestras escuelas que los docentes se integren en trabajos investigativos para resolver problemas relacionados con sus propias prácticas (Doria & Pacheco, 2012; Trujillo-Lozada, Hurtado-Zúñiga & Pérez-Paredes, 2019).

Tabla 1. Integrantes del colectivo de trabajo.

No.	Nivel educativo	Nivel laboral	Disciplina	Experiencia (años)
1	Especialización	primaria	Lenguaje	10
2	Especialización	primaria	Pedagogía infantil	20
3	Especialización	básica secundaria	Lenguas Modernas	30
4	Especialización	primaria	Pedagogía Infantil	30
5	Especialización	media académica	Lenguaje	38

En el marco de los encuentros iniciales y de las discusiones sobre los resultados de las pruebas censales, los docentes encontraron algunas relaciones entre sus posturas conceptuales acerca de

la lectura, la escritura, la oralidad y sus prácticas de enseñanza, llegando a conclusiones importantes que anunciaban la necesidad de proponer cambios en los enfoques de trabajo didáctico en el

área de lengua castellana, especialmente de la lectura y la escritura. Esto se evidencia en la siguiente afirmación: “las clases de lenguaje no deben estar centradas en temáticas sueltas, al estudiante de hoy lo que se le debe enseñar es a leer, escribir y a organizar un discurso bueno, de esa manera se defenderá en cualquier parte” (Maestra 1 (M1), Diálogo Informal 1 (DI1)).

De esta forma, el colectivo de maestros inició la tarea de reconceptualizar los tópicos de lectura, escritura y oralidad desde las voces de los maestros de básica primaria. Ello, con el propósito de identificar y describir los referentes teóricos de sus prácticas de aula. Para esto aplicaron entrevistas semiestructuradas a los maestros de básica primaria de la Institución. El registro de las voces se hizo en diarios de campo y grabaciones de audio. Posteriormente, los registros etnográficos fueron transcritos y organizados en una tabla, que luego fue sometida a un análisis microtextual, de manera colectiva, mediante un grupo de discusión.

Entendido el análisis microtextual como “fracciones del texto, que recogen ideas relevantes sobre diferentes tópicos de interés para el investigador que organiza y categoriza la información” (Doria & Castro, 2012).

El análisis microtextual se realizó atendiendo al siguiente procedimiento: primero se hizo una lectura del material transcrito, de manera colectiva, tipo skimming que, según Pérez (2000), “sirve para formarse una idea global del texto analizado”. En este tipo de lectura rápida, se reconocieron las ideas generales de los microtextos acopiados por el equipo investigativo. Luego se realizó un tipo de lectura scanning que permitió examinar con detalle cada microtexto (Pérez, 2000). Esta última técnica de análisis permitió sistematizar la información en una tabla, con el fin de analizar las corrientes lingüísticas imperantes en las prácticas de enseñanza del lenguaje de los maestros de básica primaria. En la tabla 2, se muestra una fracción de las voces de los maestros recolectadas en la entrevista.

Tabla 2. Comprensiones de los maestros sobre lectura, escritura y oralidad.

Maestro	Lectura	Escritura	Oralidad	Corriente Lingüística
M-1	“Es el ejercicio o acción que se realiza utilizando el habla para la interpretación o comprensión de un texto”.	“Son signos, símbolos que representan por escrito un mensaje”.	“Es el lenguaje hablado que encierra manifestaciones de sentimientos, traducciones, costumbres que dan a conocer un momento histórico o cultura a los pueblos”.	Estructuralismo (normativo-prescriptivo)
M-2	“Es la descripción e interpretación de letras en palabras a través de la vista. Teniendo en cuenta que la lectura se hace a través del tacto”.	“Es la representación gráfica o la acción de escribir en un idioma específico, con que se escriben frases coherentes”.	“Es expresar por medio de la palabra oraciones, frases o discurso en un determinado idioma”.	Estructuralismo (normativo-prescriptivo)
M-3	“Es saber interpretar textos leídos”.	“Es expresar por medio de signos algo que nuestro pensamiento quiere decir”.	“Es pronunciar con claridad las ideas de nuestro pensamiento”.	Gramática generativa y transformacional (Mentalista)
M-4	“La lectura es una de las técnicas esenciales para una buena fluidez del vocabulario y expresión oral”.	“Son símbolos que se adquieren del aprendizaje, dado durante la etapa del desarrollo y el crecimiento”.	“Es la forma de comunicación que hace el ser humano desde su gestación hasta el desarrollo y crecimiento”.	Estructuralismo (normativo-prescriptivo)

Luego, se utilizó la técnica del grupo de discusión, que según Gil (1993), constituyen un “medio altamente apropiado para obtener una visión en profundidad de las motivaciones que están detrás de la conducta humana”. En esta técnica, además de participar los 5 maestros del colectivo, estuvieron presentes el coordinador de convivencia de la Institución, la psicóloga y la tutora del Programa Todos Aprender, proyecto del MEN. En dicho encuentro, se realizó un análisis minucioso de los microtextos recogidos en las entrevistas, en los que se evidencia el uso de marcadores discursivos que develan una tendencia normativa en la conceptualización de la lectura, la escritura y la oralidad. De ello da cuenta, para el caso de la lectura, el empleo de sustantivos como “técnicas”, “descripción”, “letras”, “tacto”; respecto de la escritura, expresiones como: “representación gráfica”, “signos”, “símbolos”; y en cuanto a la oralidad, la refieren como: “oraciones”, “pronunciación” y “traducciones”.

Se infiere entonces, según las apreciaciones del colectivo, que el uso de esos términos expresados en sus conceptos remiten a una concepción estructuralista, desde la cual se orientan las prácticas de enseñanza de los maestros en el ejercicio cotidiano de sus clases de lenguaje, ya que en sus mismas voces se percibe el detonante de la transcripción en la escritura, la representación gráfica de la palabra y la memorización en la oralidad; esta perspectiva estructuralista se centra en la memorización de conceptos, la identificación de categorías gramaticales y las diferentes reglas lingüísticas existentes (Zapata, 2016).

Es preocupante que en estos tiempos, cuando existen otras exigencias cognitivas, comunicativas y discursivas para los estudiantes dadas las relaciones sociales en una cultura de masas cada vez más compleja, se esté trabajando de manera teórica instrumental la lingüística estructural. Siendo que sus postulados ya han sido apropiados, para la enseñanza en la escuela, por los desarrollos de la sociolingüística que enfocó la mirada en el uso del lenguaje en relación con las condi-

ciones sociales, las variaciones y las funciones del habla; y la pragmática con sus aportes en cuanto a la explicación de los actos de habla en las producciones verbales, y la forma en que estos son más o menos apropiados en una situación contextual determinada (Van Dijk, 2004). Además de otras disciplinas cuyos desarrollos han desembocado en estudios que buscan explicar y comprender las relaciones entre lenguaje, sociedad y cultura, tales como: la sociología con su enfoque en los estudios del nivel micro-social, el habla informal cotidiana y los diálogos institucionales; la antropología, que según Van Dijk (2004) “fue tal vez la primera disciplina que se dedicó sistemáticamente a los estudios del discurso”; la etnografía de la comunicación, enfocada en el análisis de los eventos comunicativos en grupos sociales; y la semiótica con sus aportes al estudio del signo en su nivel ideológico.

Por ello, se hace necesario transformar la práctica de los maestros en el área de lenguaje hacia nuevos escenarios de enseñanza, que propicien el análisis profundo de los textos y los discursos, en cuanto a sus condiciones de producción, sus intenciones y sus efectos entre los usuarios de la lengua, en distintos contextos sociales y culturales.

De ahí que, en las condiciones socio históricas actuales del país, sea comprensible la necesidad de formar sujetos críticos, pues el ejercicio de la ciudadanía exige trascender ampliamente la alfabetización en sentido estricto (Silveira-Caorsi, 2013). Y esta es una responsabilidad de la escuela y de los maestros de lenguaje. El compromiso que de ahí se desprende entonces, formar lectores y escritores capaces de comprender y analizar la realidad en que viven, y así asumir posiciones autónomas y tomar decisiones razonadas para generar transformaciones sociales. Por esta razón, el grupo de investigación llegó al consenso de transformar las prácticas de enseñanza de la lectura, la escritura y la oralidad, con fundamento en el enfoque sociocultural del lenguaje, para avanzar hacia mejores niveles de competencias comunicativas de los estudiantes.

3.2 Cambios detectados

A partir de la información obtenida en la fase de exploración y dada a conocer a toda la comunidad educativa, mediante las jornadas pedagógicas, el colectivo ha percibido un cambio en las estructuras conceptuales de los docentes respecto de la enseñanza del lenguaje, la lectura, la escritura y la oralidad. A continuación se muestran algunos registros en relación con estos tópicos.

Lectura, escritura y oralidad con sentido y significado

En la institución educativa, los docentes de básica primaria están haciendo un intento por mejorar su práctica diaria, como se evidencia en el siguiente microtexto:

“Hemos entendido que la lectura más que decodificar es entender una realidad en la que vivimos, todo lo que está a nuestro alrededor debe ser comprendido para vivir en sociedad. Escribir, por el contrario, no es fácil, requiere un esfuerzo mental para construir un texto coherente que comunique una intención y la oralidad, por el contrario, es la fuerza del discurso con sentido. Todos son procesos complejos que son necesarios analizarlos y comprenderlos para llevarlos a nuestra práctica de aula” (M1, DI 1).

En este microtexto, se identifica que hay una idea de cambio, de transformación de esta maestra por mejorar su práctica de aula, dado que se comprende una concepción de lectura, escritura y oralidad desde la significación y el sentido. Quiere decir esto, que se aborda el lenguaje desde la perspectiva semiótica discursiva; esto es, ya no desde lo puramente externo, sino desde las intenciones y los propósitos del texto como un todo (Cárdenas & Silgado, 2009).

Lectura, escritura, oralidad e interdisciplinariedad

El colectivo de investigación, en los encuentros frecuentes que realiza, percibe ya la intención de

algunos maestros de áreas distintas al lenguaje por trabajar la lectura, la escritura y la oralidad en sus clases, tal como lo menciona esta maestra:

“Mis clases de matemática han cambiado, pienso que si los niños no desarrollan bien la lectura, escritura y la expresión oral no lograré mucho, solo memorizar fórmulas, por eso antes de explicar cada proceso matemático analizamos los conceptos, con el fin de comprender la información y luego desarrollar los procesos y al final cada estudiante explica con sus palabras cómo logró desarrollar su ejercicio. De esta manera, los estudiantes comprenden, escriben y explican cómo resolvieron el problema” (M2, DI 1).

Otros impactos

La biblioteca era un espacio poco utilizado en la institución, por lo que el colectivo acordó con la administración de la escuela un horario para que los maestros pudieran llevar a los niños a la biblioteca. Esto con el fin de involucrar a los estudiantes en el camino de la lectura. Soporte de lo anterior está en la voz de un educando de grado cuarto: “me gusta mucho la biblioteca porque a través de ella puedo leer los libros que me gustan, además es un espacio donde me divierto y aprendo a la vez, la profe siempre nos lleva a ese lugar y es como entrar a otro mundo” (E1, DI 2).

La institución educativa presentó cambios notorios en los resultados de las pruebas; esto es, el Índice Sintético de Calidad, ISCE, ha mostrado una evolución significativa desde la implementación del proyecto. Esta pasó de tener un ISCE de 1,60 en el 2015 a un 6.15 en el 2018, lo que indica el progreso de la Institución en el componente de calidad académica de los estudiantes, producido por el trabajo sistemático de los maestros de distintas áreas, en los aspectos de: comprensión de lectura, producción escrita y desarrollo de la oralidad en términos de argumentación: es decir, la expresión de la voz propia. Lo anterior, se evidencia en el reporte de excelencia presentado por el MEN (2018).

4. Conclusiones

Los resultados de este estudio muestran la importancia de la investigación-acción en la mejora de la práctica pedagógica, en tanto que le permite al docente no sólo reflexionar sobre su accionar diario, sino transformarlo. Por esta razón, se considera que las instituciones educativas deberían acoger este método democrático y participativo como posibilidad de constituir grupos de maestros capaces de someter a interrogación sus propias prácticas para luego proponer acciones transformadoras y de mejora en su trabajo. Esto es coherente con el planteamiento de Doria y Castro (2012), quienes sostienen que: “la formación de los maestros como investigadores define, en gran medida, la comprensión de su rol como enseñantes, al igual que las transformaciones de sus propias prácticas para la mejora de los procesos de aprendizaje de los estudiantes”.

Así mismo, se destaca que los grupos de trabajo académico permiten la comprensión reflexiva de muchos problemas en el escenario educativo, ya que mediante los colectivos de trabajo se analizan las temáticas desde diversas perspectivas y posturas, comprendiendo, fundamentalmente, la necesidad de “una reflexión cooperativa entre los enseñantes, que les permita comprender de forma crítica el sentido del trabajo práctico que realizan en la escuela” (Lomas, 1988), citado por (Doria & Castro, 2012). De esta manera es posible superar el individualismo que en muchas ocasiones dificulta el trabajo de los maestros, en tanto no se reconocen como sujetos intelectuales que se construyen en el diálogo y en la acción.

Es innegable la importancia de las competencias comunicativas de los sujetos para incursionar en lo que algunos investigadores denominan cultura letrada. Es decir, que las personas tengan la capacidad de interactuar socialmente en diferentes contextos y situaciones comunicativas, mostrando solvencia en el dominio de las estructuras lingüísticas para la construcción de textos y discursos,

de forma que pueda participar de manera autónoma y regulada en la toma de decisiones, tanto individuales como colectivas, frente a los hechos y circunstancias de la vida social. El empeño de los maestros de las diferentes áreas en esta tarea constituye un avance importante si se tiene en cuenta que los procesos de lectura, escritura y oralidad son indispensables para el desarrollo del conocimiento y, sobre todo, para la formación de sujetos críticos, con altas capacidades intelectuales y creativas, que les permitan incidir positivamente en los contextos donde estos interactúan (Zambrano, 2005).

Finalmente, a la escuela le corresponde entonces asumir esta tarea en términos de política curricular. Es decir, que lectura, escritura y oralidad sean consideradas como competencias transversales, de tal forma que su ejercicio sea común a todas las áreas y a todas las prácticas que los maestros realicen con sus estudiantes, en la escuela y fuera de ella.

Referencias

Alcaldía de Itagüí (2014). *Pautas para el desarrollo de Planes Instituciones de lectura, escritura y oralidad (PILEO) en las Instituciones Educativas Oficiales del Municipio de Itagüí*. Universidad de Antioquia, Escuela Interamericana de Bibliotecología. Recuperado de: <https://www.master2000.net/recursos/fotos/294/noticias/pileo2014.pdf>

Avendaño, Á. C. (2014). De la oralidad a la escritura y de ésta a las tecnologías de la información: La escuela entre la tradición y la innovación. *Dialéctica Libertadora*, (3), 15-22. Recuperado de: https://www.academia.edu/734839/Las_TIC_la_lectura_la_escritura_y_la_oralidad_herramientas_para_comprender_el_mundo_en_la_sociedad_del_conocimiento

Bajtín, M. (1982). *Estética de la creación verbal*. Recuperado de: <https://circulosemiotico.files.wordpress.com/2012/10/estetica-de-la-creacion-verbal.pdf>

- Bernal-Leongómez, J. (1986). *Antología de la lingüística textual*. Bogotá, Colombia: Caro y Cuervo.
- Buitrago-Guzmán, S. (2014). Relación entre la convergencia de medios y la experiencia de usuario. Dos iniciativas creativas en Colombia. *Revista de Investigación, Desarrollo e Innovación*, 4 (2), 79-86. doi: <http://dx.doi.org/10.19053/20278306.2958>
- Camps, A. (2002). *Hablar en clase, aprender lengua*. Recuperado de: <http://www.xtec.cat/~ilopez15/materials/gramatica/hablarenclase.pdf>
- Cárdenas, A., & Silgado, A. (2009). Escritura sentido y formación. *Revista de Lingüística y Literatura*, (12) 13, 17-29.
- Cassany, D., Luna, M., & Sanz, G. (1994). *Enseñar lengua*. Recuperado de: http://lenguaydidactica.weebly.com/uploads/9/6/4/6/9646574/cassany,_d._luna,_m._sanz,_g._-_ensinar_lengua.pdf
- Doria, R. (2009). Relaciones entre las concepciones de los maestros de lenguaje y sus prácticas de enseñanza de lectura y escritura. *Revista Lingüística y Literatura*, 12 (13), 31-40.
- Doria, R., & Castro, M. (2012). La investigación-acción en la comprensión de las prácticas de enseñanza de los maestros de lenguaje. *Revista Lengua*, 40 (2), 447-468. doi: <https://doi.org/10.25100/lengua.v40i2.4957>
- Doria, R., & Pacheco, M. (2012). *Dinámicas de investigación- acción participativa en la generación de experiencias de lectura y escritura en la escuela*. Montería, Colombia: Fondo editorial Universidad de Córdoba.
- Doria, R., & Pérez, T. (2008). *Prácticas de enseñanza de lectura y escritura en instituciones educativas de la ciudad de Montería: concepciones y metodologías* (tesis de Maestría). Universidad de Córdoba SUE-CARIBE, Montería, Colombia.
- Gil, J. (1993). La metodología de investigación mediante grupos de discusión. *Enseñanza*, 10 (11), 199-2012. Recuperado de: <https://idus.us.es/xmlui/handle/11441/16848>
- Jiménez-Espinosa, A., & Sánchez-Bareño, D. M. (2019). La práctica pedagógica desde las situaciones a-didácticas en matemáticas. *Revista de Investigación, Desarrollo e Innovación*, 9 (2). doi: 10.19053/20278306.v9.n2.2019.9179
- Kisnerman, N. (1977). Los talleres ambientes de formación profesional. En: De Barros, N., Gissi, J. (Ed.) *El taller, integración de teoría y práctica*, 1-36. Buenos Aires, Argentina: Humanitas.
- Lozano-Rodríguez, M. I. (2017). El aprendizaje de la escritura inicial desde una perspectiva Sociocultural: una experiencia de formación en investigación. *Enunciación*, 22 (2), 166-177. doi: 10.14483/22486798.11953
- Martínez, M. (2006). La investigación cualitativa (síntesis conceptual). *Investigación en psicología*, 9 (1), 123-145. doi: <https://doi.org/10.15381/rinvp.v9i1.4033>
- Ministerio de Educación Nacional, MEN. (2005). *Estándares Básicos de Competencias en Lenguaje*. Recuperado de: https://www.mineduacion.gov.co/1621/articles-116042_archivo_pdf1.pdf
- Ministerio de Educación Nacional, MEN. (2014). *Plan Nacional de Lectura y Escritura "Leer es mi cuento" (PNLE)*. Recuperado de: <http://www.mincultura.gov.co/areas/artes/publicaciones/Documents/Plan%20Nacional%20de%20Lectura%20y%20Escritura,%20PNLE.pdf>
- Ministerio de Educación Nacional, MEN. (2018). *Reporte de la excelencia 2018*. Recuperado de: https://diae.mineduacion.gov.co/siempre_diae/documentos/2018/123001007038.pdf

Ong, W. (1987). *Oralidad y escritura. Tecnologías de la palabra*. Recuperado de: http://www.catedras.fsoc.uba.ar/reale/oralidad-escritura_3y4.pdf

Pérez, H. (2000). *Nuevas tendencias en la comunicación del texto escrito*. Bogotá, Colombia: Magisterio.

Ramírez-Grajeda, B., & Anzaldúa-Arce, R. E. (2014). Subjetividad y socialización en la era digital. *Argumentos (México, D.F.)*, 27 (76), 171-189. Recuperado de: http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0187-57952014000300009&lng=es&tlng=es.

Silveira-Caorsi, E. (2013). La lectura como práctica sociocultural y herramienta para lograr la equidad social a partir de la enseñanza. *Cuadernos de Investigación Educativa*, 4 (19), 105-113. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/html/4436/443643892007/>

Timarán-Pereira, R., Caicedo-Zambrano, J., & Hidalgo-Troya, A. (2019). Árboles de decisiones

para predecir factores asociados al desempeño académico de estudiantes de bachillerato en las pruebas saber 11°. *Revista de Investigación, Desarrollo e Innovación*, 9 (2). doi: 10.19053/20278306.v9.n2.2019.9184

Trujillo-Losada, M. F., Hurtado-Zúñiga, M. C., & Pérez-Paredes, M. J. (2019). Fortalecimiento de los proyectos educativos de las instituciones educativas oficiales del municipio de Santiago de Cali. *Revista de Investigación, Desarrollo e Innovación*, 9 (2). doi: 10.19053/20278306.v9.n2.2019.9177

Van Dijk, T. (2004). *Discurso y dominación. Grandes conferencias en la Facultad de ciencias Humanas, No. 4*. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia.

Zambrano, A. (2005). *Didáctica, pedagogía y saber*. Bogotá, Colombia: Magisterio.

Zapata, C. (2016). *Lectura y escritura en el contexto rural: una mirada a mis propias prácticas* (tesis de maestría). Universidad de Antioquia, Medellín, Colombia.