

Exploración de prácticas reflexivas en docentes de Educación Básica
comprometidos con la comprensión lectora y la producción textual

Trabajo de grado presentado para optar al título de Magíster en Desarrollo Educativo y Social

Erika Lorena Barrero Vásquez

Jhorman Andrés Calderón Silva

Greys Eliana Chaves Quintero

Erika Escobar Rodríguez

Convenio UPN-CINDE

Facultad de Ciencias de la Educación

Maestría en Desarrollo Educativo y Social

2014

Exploración de prácticas reflexivas en docentes de Educación Básica
comprometidos con la comprensión lectora y la producción textual

Erika Lorena Barrero Vásquez

Jhorman Andrés Calderón Silva

Greys Eliana Chaves Quintero

Erika Escobar Rodríguez

Asesor

Mg. Diego Fernando Barragán Giraldo

Trabajo de grado presentado para optar el título de Magíster en Desarrollo Educativo y Social

Convenio UPN-CINDE

Facultad de Ciencias de la Educación

Maestría en desarrollo Educativo y Social

2014

 UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL <small>Formación de Maestros</small>	FORMATO	
	RESUMEN ANALÍTICO EN EDUCACIÓN - RAE	
Código: FOR020GIB	Versión: 01	
Fecha de Aprobación: 10-10-2012	Página iii de 5	
1. Información General		
Tipo de documento	Trabajo de grado de Maestría.	
Acceso al documento	Universidad Pedagógica Nacional. Biblioteca Central	
Título del documento	Exploración de Prácticas Reflexivas en Docentes de Educación Básica Primaria Comprometidos con la Comprensión Lectora y la Producción Textual	
Autor(es)	Barrero Vásquez, Erika Lorena; Calderón Silva, Jhorman Andrés; Chaves Quintero, Greys Eliana; Escobar Rodríguez, Erika	
Director	Barragán Diego Fernando	
Publicación	Bogotá, Universidad Pedagógica Nacional, 2014.	
Unidad Patrocinante	Centro Internacional de Desarrollo Educativo y Humano (CINDE)	
Palabras Claves	Prácticas pedagógicas, prácticas reflexivas, lectura, producción textual	

2. Descripción
<p>Trabajo de grado presentado para optar al título de Magíster en Desarrollo Educativo y Social que se propone comprender las prácticas reflexivas de algunos docentes de educación básica en las que se fortalecen la lectura y la producción textual. La investigación plantea un acercamiento cualitativo a ocho docentes que tienen relación con la docencia en la Educación Básica Primaria y de cuyo ejercicio profesional han resultado experiencias significativas. Para la obtención de los datos se acoge la investigación biográfica narrativa, en la cual los principales discursos a analizar son las construcciones autobiográficas que cada uno de los ocho docentes elaboró atendiendo a esta investigación; además de sus escritos incluidos en el libro <i>21 Relatos de una Búsqueda Pedagógica</i>, publicado por la Red Podemos Leer y Escribir (red de formación de maestros del sector oficial en la ciudad de Bogotá creada desde 1996). Los investigadores acogieron fuentes documentales que facilitaron la meditación sistémica cimentada en seis categorías. El estudio basa su indagación a partir del diseño de una matriz conforme a las categorías; la matriz aplicada a cada docente, permitió indagar de manera organizada las ‘ideas con mayor fuerza’, las ‘palabras clave’, y las ‘marcas vitales’ presentes en las narraciones autobiográficas. Los resultados y conclusiones confirman que una práctica reflexiva consiste en un ejercicio necesario en cualquier desempeño profesional que pretenda mostrar y demostrar perspectivas de cambio o de transformación de</p>

los sujetos. En el caso del educador, es una invitación a construir pausada y concienzudamente, un autoanálisis de su quehacer en el aula, con la firme convicción de que los resultados serán satisfactorios no sólo para él, sino también para sus estudiantes, para la comunidad educativa, y para el país.

3. Fuentes

De los títulos bibliográficos que facilitan una visión general sobre las prácticas y dentro de ellas las prácticas reflexivas de los docentes, en este análisis se destaca el planteamiento de Alasdair MacIntyre, en el texto *Tras la virtud* (2001), en el cual se afirma que una práctica es:

“cualquier forma coherente y compleja de actividad humana cooperativa, establecida socialmente, mediante la cual se realizan los bienes inherentes a la misma mientras se intenta lograr los modelos de excelencia que le son apropiados a esa forma de actividad y la definen parcialmente, con el resultado de que la capacidad humana de lograr la excelencia y los conceptos humanos de los fines y bienes que conlleva se extienden sistemáticamente”, (p.187).

En este sentido la práctica educativa tiene trascendencia por su anclaje en los planos social, histórico y político. Por otro lado, para mostrar la relación entre práctica y enseñanza se retoma a Fernando Bárcena en: *La experiencia reflexiva en educación*, (2005), *La práctica reflexiva en la educación*, (1994), y *La práctica reflexiva en la educación*, (1994), quien propone que:

“la enseñanza es “práctica”, aunque no puede quedar encerrada en ella. Es la teoría –con sus correspondientes lentes conceptuales- la que literalmente debe permitir verla inteligentemente, para que finalmente quede constituida como práctica reflexiva, permitiendo el paso al educador desde la simple “corazonada teórica” hasta la reflexión reflexiva y el saber pensado”, (p. 28).

Así, las prácticas de enseñanza no pueden existir sin teoría porque entonces no habría cabida al proceso reflexivo del educador. Además de lo anterior, para mostrar cómo se da la relación entre reflexión y práctica se retoma a Donald Schön, en su libro *El profesional reflexivo: cómo piensan los profesionales cuando actúan*, (1998), quien expone como un profesional también reflexiona desde la práctica, es decir sobre la acción, y puede, a través de este proceso reflexivo, aprender de ella y modificar sus futuras acciones. De la misma manera, se asume que las prácticas reflexivas son un eje fundamental y dan piso a las prácticas de enseñanza, como lo manifiesta John Dewey, *¿Cómo pensamos? Nueva exposición de la relación entre pensamiento y proceso educativo*, (1989), quien plantea que la reflexión implica un compromiso de la persona que observa, en este caso el docente, quien analiza, asume retos, define metas y actúa sobre la realidad desde una perspectiva crítica, profunda, creativa. También, se retoma una contribución más reciente sobre la práctica reflexiva docente que se encuentra en los planeamientos de Philippe Perrenoud, en su texto *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar*, (2004), quien hace un interesante aporte al concepto de práctica reflexiva enfocado al quehacer docente. En primer lugar, plantea que el acto de reflexionar implica un cierto distanciamiento del sujeto; además, retoma los conceptos trabajados por Schön (1983, 1992, 1998), para explicar los dos procesos mentales implicados en la práctica reflexiva: la reflexión en la acción y la reflexión sobre la acción realizada.

En cuanto al desarrollo metodológico de la investigación se asumió lo expuesto por Tomás Campoy y Elda

Araujo, en su texto *Técnicas e instrumentos cualitativos de recogida de datos*, (2009), para quienes el análisis autobiográfico es una técnica que favorece “conocer los pensamientos, los miedos, las esperanzas, los logros, las frustraciones, etc., de quienes lo han vivido”, en este caso de los docentes participantes de la investigación.

A continuación se relacionan otras fuentes que hicieron parte del desarrollo de la investigación. En las referencias se citan 111 fuentes.

Cassany, D. (1993). *Reparar la escritura. Didáctica de la corrección de lo escrito*. Barcelona: Graó, ISBN: 84-7827-050-7.

Cassany, D. (1990). *Enfoques didácticos para la enseñanza de la expresión escrita*. Comunicación, Lenguaje y Educación 5°.

Cerda, H. (1991). *Los elementos de la Investigación*. Bogotá: El Búho.

Galeano, M. E. (2004). *Diseño de proyectos en la investigación cualitativa*. Medellín, Colombia. Fondo editorial universidad EAFIT.

Isaza M., y Pineda G. (2005) *Red Podemos Leer y Escribir: 21 Relatos de una Búsqueda Pedagógica*. Bogotá, Colombia. Editorial: Centro Regional para el Fomento del Libro en América Latina y el Caribe. Secretaria de Educación del Distrito Capital.

Perrenoud, P. (2001). “La formación de los docentes en el siglo XXI” *Revista de Tecnología Educativa*. Santiago - Chile, 2001, XIV, n° 3, pp. 503- 523. Recuperado el 18 de 10 de 2012, de http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_2001/2001_36.html

Perrenoud, P. (2007). *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar*. Barcelona: Graó

Rodrigues, R. (2013). *El desarrollo de la práctica reflexiva sobre el quehacer docente, apoyada en el uso de un portafolio digital, en el marco de un programa de formación para académicos de la Universidad Centroamericana de Nicaragua*. Tesis doctoral. Universidad de Barcelona

Shön, D. (1983). *The Reflective Practitioner. How professionals think in action*. London: Temple Smith, pp. 298

Shön, D. (1992). *La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones*. Barcelona: Ediciones PAIDOS ibérica S.A. pp.310

4. Contenidos

La investigación que se presenta en este informe surge atendiendo a cuatro preguntas esenciales: ¿Cómo comprender las prácticas reflexivas de algunos docentes de educación básica primaria, en las que se fortalecen la lectura y la producción textual? ¿Qué son prácticas reflexivas? ¿Cómo construyen sus prácticas reflexivas algunos docentes de educación básica? ¿Qué se entiende por fortalecer la lectura y la producción textual?

Para responder a los anteriores interrogantes se plantearon los siguientes objetivos: Objetivo General: comprender las prácticas reflexivas de algunos docentes de educación básica en las que se fortalecen la lectura y la producción textual; Objetivos Específicos: comprender, desde los horizontes teóricos, qué se entiende por prácticas reflexivas; establecer categorías de análisis con las cuales se puedan descifrar el sentido y el significado de las prácticas reflexivas en el ejercicio docente; describir la forma como algunos docentes de educación básica primaria construyen sus prácticas reflexivas; entender qué significa fortalecer la lectura y la producción textual; e, identificar de qué manera las prácticas reflexivas de algunos docentes de educación básica permiten fortalecer la lectura y la producción textual en sus estudiantes.

La investigación se presenta a través de cinco capítulos.

El capítulo uno, denominado *El tema, su importancia*, se hace la introducción a la investigación y se plantea el problema a resolver y los objetivos de la investigación.

El capítulo dos, *Marco teórico*, contextualiza el entorno de práctica pedagógica hasta llegar a desglosar lo que comprende la práctica reflexiva, haciendo énfasis en diversos autores que han profundizado en la temática. El capítulo finaliza dedicando un espacio a la mirada pedagógica de lo que compete a la comprensión y a la producción textual. A partir de lo anterior, se plantean las categorías de estudio.

En el capítulo tres, *Marco metodológico*, se hace la descripción de las consideraciones en cuanto al método adoptado para el estudio, destacando inicialmente a los actores sociales; se exponen el tipo de investigación, su diseño y las técnicas de recolección de datos.

El capítulo cuatro, *Análisis e interpretación de datos: construcción de sentidos*, pretende exponer los supuestos frente a la manera de reconocer en los ocho actores sociales participantes del estudio su perspectiva de construcción o transformación de los procesos de enseñanza-aprendizaje, y la apropiación de elementos reflexivos para planear, acompañar, hacer seguimiento y evaluar la lectura y la escritura en sus estudiantes. Para ello, se acogen los instrumentos y las técnicas seleccionadas para analizar las categorías previstas en el capítulo uno, y se termina con la presentación de las narraciones autobiográficas de cada uno de los ocho docentes.

Por último, en el capítulo cinco, *Conclusiones*, se dan a conocer los resultados de la investigación.

5. Metodología

La investigación se desarrolla y sustenta a partir de un piso epistemológico basado en la investigación cualitativa, privilegiando el acercamiento a la investigación biográfica narrativa. Se acoge lo expresado por Galeano (2004) para expresar lo que se comprenden por metodología cualitativa:

“La metodología cualitativa consiste en más que un conjunto de técnicas para recoger datos: es un método de encarar el mundo de la interioridad de los sujetos sociales y de las relaciones que establecen con los contextos y con otros actores sociales” (p.73).

La investigación biográfica narrativa o análisis autobiográfico, pone de manifiesto la disertación del docente, su discurso, así como sus procesos reflexivos y analíticos frente a su actuar y su experiencia de vida. La técnica de recolección de datos utilizada fue tomar los escritos o narraciones autobiográficas,

teniendo en cuenta que: “En la autobiografía el sujeto narra algunos aspectos o épocas trascendentes de, o en general, su vida misma. Ella ayuda a penetrar en aspectos íntimos y que de hecho han incidido en la vida de los sujetos”. (Cerda, 1991, p.81).

La investigación se desarrolló entre Agosto de 2012 y octubre de 2013, en la ciudad de Bogotá, donde se hizo un acercamiento a ocho docentes adscritos a colegios públicos de la ciudad en mención. La selección de los docentes se hizo a partir de dos criterios: su participación en la Red Podemos Leer y Escribir (una red de formación de maestros del sector oficial en la ciudad de Bogotá, que se creó en 1996), y haber hecho parte de los docentes coautores del libro 21 Relatos de una Búsqueda Pedagógica, escrito en el 2002, y publicado por la Secretaría de Educación de Bogotá.

El equipo de investigación resumió el diseño de la investigación en los siguientes eventos:

Evento 1. Delimitación y formulación de preguntas problémicas. El equipo investigador se familiariza con el área problémica y se formulan las preguntas de investigación, así como el primer esbozo del que será el contexto de estudio.

Evento 2. Planteamiento de Objetivos. Revisión de referentes teóricos. Definida el área problémica, y propuestos los objetivos, el equipo de investigación decide acudir a la bibliografía especializada, alrededor de los conceptos claves que se relacionan con el tema.

Evento 3. Referentes y fuentes apropiados. Se formaliza la metodología de la investigación. Comienzan a perfilarse las categorías y los instrumentos que se lleguen a acoger para recolectar los datos.

Evento 4. Generación de categorías. El equipo define la población de actores sociales que acceden a ser parte del presente estudio, a quienes se les aplicará los instrumentos y técnicas de investigación que también se concretan en el transcurso del diseño metodológico. Se plantean las categorías de análisis. Estas categorías son seis:

Evento 5. Diseño inicial de preguntas orientadoras para texto autobiográfico. El equipo decide el instrumento y la técnica que empleará en la investigación; se definen las preguntas orientadoras que darán pie al texto autobiográfico.

Evento 6. Revisión de documentos y publicaciones de los actores sociales. A medida que los participantes en el estudio atienden las preguntas orientadoras, y construyen su relato, el equipo de investigación analiza la publicación de cada docente, lectura que permitirá comprender más de cerca la práctica reflexiva del educador. La información requerida para este análisis se recolecta mediante una matriz guía que contempla las principales categorías previstas en el evento 4.

Evento 7. Análisis e interpretación de datos; confrontación con la teoría. Construcción de sentidos. Lectura analítica de los datos. Aprovechamiento de la matriz que se diseña para la organización de los datos, a fin de clasificarlos y elegir los que se adecúen al propósito del estudio y permitan poner de manifiesto las semejanzas, diferencias y relaciones significativas en las prácticas reflexivas. Interpretación de la matriz diseñada para el estudio. Elaboración del capítulo que dé cuenta de lo logrado por la investigación.

Evento 8. Conclusiones. Ajustes al documento final. Redacción de conclusiones y posibles

recomendaciones. Últimos ajustes. Presentación del documento final de investigación.
--

6. Conclusiones

La investigación concluye que la práctica reflexiva consiste en un ejercicio indiscutiblemente necesario en cualquier desempeño profesional que pretenda mostrar y demostrar perspectivas de cambio o de transformación de los sujetos. En el caso del educador, viene siendo una invitación a construir pausada y concienzudamente, un autoanálisis de su quehacer en el aula, con la firme convicción de que los resultados serán satisfactorios no sólo para él, sino también para sus estudiantes, para la comunidad educativa, y para el país.

La práctica reflexiva es, sin duda, un ejercicio complejo; por lo menos en Colombia hay pocos indicios de éste. La tradición oral se ha convertido en una de sus limitantes; puesto que este ejercicio se apoya con rigor sistemático en procesos de producción textual. La escritura viene siendo el atributo legado por un proceso casi paralelo como lo es la lectura comprensiva. Ambas competencias comunicativas han sido poco desarrolladas en el país. Los buenos libros y el ejercicio escritural, por cultura e historia, se reitera, y posteriormente por tradición pedagógica y formativa, no ha dado los suficientes esfuerzos como para conseguir numerosos casos de prácticas reflexivas en los docentes colombianos de hoy.

Se cuenta con maestros que construyen sus prácticas reflexivas a manera de descripción, haciendo especial énfasis en comentarios reflexivos; sus relatos cuentan con cierto nivel de análisis, y aunque muestran ser críticos con su propia acción o con la de otros y toman en cuenta varios puntos de vista, sus análisis no son en profundidad. Sin embargo, se destacan casos ejemplares de docentes que construyen sus prácticas reflexivas asumiendo una postura metacognitiva, con relatos que reconocen un “diálogo interno” del autor.

Como respuesta a la pregunta qué significa fortalecer la lectura y la producción textual los investigadores, se convencieron de la urgente necesidad de ayudar al educando principalmente a pensar, para que él logre aprender a leer y a producir textos tanto orales como escritos desde la primera infancia; y de facilitarle el proceso, para que aprenda a desarrollar todas sus competencias por medio de procesos significativos tanto de lectura y de producción textual, de forma lúdica, coherente con su desarrollo e intereses. Sin embargo, los ocho docentes no precisan estrategias claras con las que se evidencien sus particularidades para darle significado al hecho de fortalecer la lectura y la producción textual en sus estudiantes.

Finalmente, para dar cuenta de qué manera se identificaron las prácticas reflexivas de algunos docentes de educación básica que permiten fortalecer la lectura y la producción textual en sus estudiantes, se revela que la reflexión de su práctica los lleva a ser diseñar, poseer, aplicar pero también sistematizar y compartir con otros, diversas estrategias que han posibilitado los significativos progresos en comprensión y producción textual en sus educandos, pero con proyección a sus comunidades educativas. Dichas prácticas reflexivas han llevado a varios de los docentes a ser merecedores de diversas distinciones, y hasta han logrado la publicación de textos. Sus publicaciones dan cuenta de la importancia de promover en la educación básica primaria, una lectura y una producción textual significativa y dinamizadora; alejada de posturas radicalmente tradicionales.

El enfoque biográfico narrativo permitió a los sujetos sociales presentar sus propias interpretaciones de la construcción personal e interpersonal de significados, valores y hechos que han rodeado o que rodean aún

su éxito como docentes. Los procesos comunicativos que conllevan la presencia de las prácticas reflexivas de los docentes en el aula, siempre favorecen los resultados en la formación, especialmente la de los primeros grados.

Elaborado por:	Barrero Vásquez, Erika Lorena; Calderón Silva, Jhorman Andrés; Chaves Quintero, Greys Eliana; Escobar Rodríguez, Erika
Revisado por:	Barragán Diego Fernando

Fecha de elaboración del Resumen:	Julio de 2014
--	---------------

INDICE

	pág.
AGRADECIMIENTOS	xvi
RESUMEN	xvii
ABSTRACT	xviii
CAPÍTULO I. EL TEMA, SU IMPORTANCIA	1
1. Prácticas Reflexivas: A manera de Introducción	1
1.1 Objetivos de la Investigación	3
<i>1.1.1 Objetivo General.</i>	3
<i>1.1.2 Objetivos Específicos</i>	3
CAPÍTULO II. MARCO TEÓRICO	4
2. En Torno al Concepto de Práctica	4
2.1 Prácticas de Enseñanza	7
2.2 Práctica Pedagógica y Práctica Educativa	23
<i>2.2.1 Práctica Pedagógica</i>	23
<i>2.2.2 Práctica Educativa</i>	24
2.3 Práctica Reflexiva	31
<i>2.3.1 Clasificaciones y Tipos de Reflexión</i>	35
2.4 Prácticas Reflexivas en las Prácticas de Enseñanza	40
2.5 Alrededor del Término Comprensión	46
<i>2.5.1 Procesos de Comprensión Lectora y de Producción Textual</i>	47
<i>2.5.2 Factores que determinan la comprensión lectora.</i>	51
2.6 Prácticas Docentes en Procesos de Producción Textual	52
<i>2.6.1 Cassany y la producción de textos escritos</i>	52
<i>2.6.2 Recurso SD: Secuencia Didáctica</i>	54
<i>2.6.3 La Secuencia Didáctica y su relación con la Evaluación</i>	56
<i>2.6.4 El Carácter Socio-cultural del Proceso Escritor</i>	59
<i>2.6.5 Emilia Ferreiro y el Rol del Docente desde la Psicogénesis de la Escritura</i>	61

2.6.6 <i>Perspectiva Constructivista</i>	63
2.7 Categorías de Análisis	64
CAPÍTULO III. MARCO METODOLÓGICO	69
3. Momentos Metodológicos	69
3.1 Contextualizando a nuestros actores sociales	69
3.2 Tipo de Investigación	73
3.3 Diseño de la Investigación	75
3.4 Técnicas e Instrumentos de Recolección de Datos	78
3.4.1 <i>Caracterizando el análisis autobiográfico</i>	80
CAPÍTULO IV. ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE DATOS	82
4. Construcción de Sentidos	82
4.1 Resultados de la Interpretación de los Significados de los Relatos	
Autobiográficos y de los Textos publicados en el Libro 21 Relatos de una Búsqueda	
Pedagógica	83
4.1.1. <i>Categoría Mejoramiento</i>	84
4.1.2. <i>Categoría Auto-comprensión</i>	85
4.1.3. <i>Categoría Profesionalización del oficio de enseñar</i>	86
4.1.4. <i>Categoría Mejoramiento y contrastes de la acción</i>	87
4.1.5. <i>Categoría Perspectiva de construcción o transformación de los procesos de</i>	
<i>enseñanza-aprendizaje</i>	89
4.1.6. <i>Categoría apropiación de elementos acertados para planear, acompañar,</i>	
<i>hacer seguimiento y evaluar la lectura y la producción textual con respecto a sus</i>	
<i>estudiantes</i>	90
4.2 Comentarios acerca de los Significados de los Relatos Autobiográficos	92
4.2.1 <i>Docente 1: Líder de líderes</i>	92
4.2.2 <i>Docente 2: Transformadora de prácticas cotidianas en el aula</i>	94
4.2.3 <i>Docente 3: La escritura como una actividad apetecida</i>	95
4.2.4 <i>Docente 4: Leer con un propósito es tarea de la escuela</i>	97
4.2.5 <i>Docente 5: Educar con alegría</i>	99
4.2.6 <i>Docente 6: Retrato de una búsqueda personal</i>	100

<i>4.2.7 Docente 7: Rememorando los retos de este oficio</i>	101
<i>4.2.8 Docente 8: El divorcio entre el decir y el hacer</i>	101
4.3. A manera de análisis	103
CAPÍTULO V. CONCLUSIONES	108
5. Consideraciones finales	108
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	114
ANEXOS	127

LISTA DE CUADROS

	Pág.
Cuadro 1. Niveles de reflexión según Van Manen	36
Cuadro 2. Tipos de pensamiento reflexivo según Sparks-Langer, Simmons, Pasch, Colton y Starko	37
Cuadro 3. Niveles de reflexión según Hatton y Smith	38
Cuadro 4. Niveles de reflexión de la práctica docente según Larrivee	39
Cuadro 5. Niveles de escritura reflexiva según Moon	40
Cuadro 6. Categorías de Análisis	66
Cuadro 7. Contexto Sujetos de estudio	70

LISTA DE ANEXOS

	Pág.
Anexo A. Preguntas orientadoras para textos autobiográficos de docentes en ejercicio	128
Anexo B. Preguntas orientadoras para textos autobiográficos administrativos docentes	130
Anexo C. Consentimiento Informado para Docentes Participantes de la Investigación	132
Anexo D. Nuestros actores: Relatos Autobiográficos	133
Anexo E. Nuestros actores: Evidencias Fotográficas	166
Anexo F. Modelo Matriz Guía Análisis de Relatos: “Análisis comparativo de datos”	168
Anexo G. Matrices Análisis de Relatos: “Análisis comparativo de datos”	174

LISTA DE FIGURAS

	Pág.
Figura 1. Etapas tenidas en cuenta en la producción textual según Cassany	53
Figura 2. Diseño Metodológico	75

AGRADECIMIENTOS

A Dios Todo Poderoso por su misericordia, a nuestras familias, por su paciencia y amor, a los más cercanos por su apoyo emocional, a nuestros profesores, por darnos un poco de cada uno...

A la red Podemos Leer y Escribir, y en especial a quien la ha impulsado por años, profesora Alba Luz Castañeda. Gracias eternas por abrirnos sus puertas. Y desde luego, nuestros agradecimientos a los ocho docentes que hicieron parte del estudio.

Dios los bendiga por siempre.

¡Mil Gracias!

Erika, Greys, Erika Lorena y Jhorman

RESUMEN

La presente investigación propone un acercamiento cualitativo al trabajo realizado por ocho docentes que han desarrollado su práctica pedagógica en Educación Básica Primaria y de cuyo ejercicio profesional, han resultado experiencias significativas. Docentes vinculados a la Red Podemos Leer y Escribir (una red de formación de maestros del sector oficial en la ciudad de Bogotá creada desde 1996) y coautores del libro *21 Relatos de una Búsqueda Pedagógica* (propuesto desde la Red). El presente estudio tiene como propósito comprender las prácticas reflexivas con las que fortalecen la lectura y la producción textual. Metodológicamente se propone el análisis narrativo de las construcciones autobiográficas que cada uno de los actores sociales elaboró atendiendo a esta investigación; además del escrito incluido en el libro de la Red; análisis realizado a través de seis categorías, producto del trabajo con fuentes documentales que fundamentaron esta propuesta para la reflexión sistémica. El estudio permitió emplear la técnica de análisis biográfico o de narraciones autobiográficas como resultado de la información obtenida a través de una matriz diseñada conforme a las categorías; ésta fue aplicada a cada docente y permitió indagar de manera organizada las ‘ideas con mayor fuerza’, las ‘palabras clave’, y las ‘marcas vitales’ presentes en sus narraciones. Los resultados y conclusiones confirman que una práctica reflexiva consiste en un ejercicio necesario en cualquier desempeño profesional que pretenda mostrar y demostrar perspectivas de cambio o de transformación de los sujetos. En el caso del educador, es una invitación a construir pausada y concienzudamente, un autoanálisis de su quehacer en el aula, con la firme convicción de que los resultados serán satisfactorios no sólo para él, sino también para sus estudiantes, para la comunidad educativa, y para el país. Una práctica reflexiva es viable cuando el docente cuenta con un acompañamiento por parte de un tutor que realimente su experiencia, mientras cuenta con el apoyo de éste, es mucho más fácil apostarle a la renovación pedagógica. Sin embargo, ese análisis indispensable y continuo del que habla Perrenoud (2007) es palpable en muy pocos docentes. Se concluye que las verdaderas prácticas reflexivas, ligadas al autoanálisis constructivo del docente, siguen siendo una apremiante necesidad en el país.

Palabras clave: Prácticas pedagógicas, prácticas reflexivas, lectura, producción textual.

ABSTRACT

This research proposes a qualitative approach to eight teachers who have or have had recent teaching regarding the Basic Primary, and whose professional, have been meaningful experiences. They have maintained some connection to the Red Podemos Leer y Escribir (a network of teacher training in the formal sector in the city of Bogotá created in 1996) and have participated as authors of the book *21 Stories of Pedagogical search* (proposed from the Web). The study was performed in order to understand their reflective practices that strengthen the reading and textual production. To obtain the data, narrative criticism is welcomed; keynote addresses to analyze are autobiographical constructions each of the eight social actors kindly developed in response to this investigation; addition to his writing included in the book mentioned on the Internet, researchers welcomed documentary sources that facilitated systemic meditation grounded in six categories. The study allowed use technical analysis biographical or autobiographical narratives, as a result of investigating him thrown out of a matrix designed according to the categories; matrix, which was applied to each teacher, allowed investigating organized way 'ideas more force', the 'keywords', and 'vital brands' present in autobiographical narratives. The results confirm that reflective practice is viable when the teacher has an accompaniment from a tutor who fed back their experience while having the support of this; it is much easier to bet on the pedagogical renewal. However, this indispensable and ongoing analysis of the speaker Perrenoud (2007) is palpable in very few teachers. We conclude that the true reflective practices linked to constructive self-analysis of teaching, remains a pressing need in the country.

Keywords: Pedagogical Practices, Reflective Practice, Reading, textual production.

Keywords: Pedagogical Practices, Reflective Practice, Reading, textual production.

CAPÍTULO I. EL TEMA, SU IMPORTANCIA

1. Prácticas Reflexivas: A manera de Introducción

Esta investigación está dirigida a todos los educadores involucrados en el acompañamiento y fortalecimiento de los procesos de comprensión lectora y producción textual en los primeros grados, es decir, docentes en ejercicio, pedagogos o directivos docentes. El propósito es compartir la idea de una práctica pedagógica reflexiva para acompañar desde allí el fortalecimiento de las capacidades lectoras y escritoras de los estudiantes; práctica alejada del de los métodos tradicionales y convencionales que muestran a la lectura y a la escritura como procesos aislados de un contexto.

La lectura y la producción textual se consideran esencialmente como herramientas de comunicación, representación y generación de pensamientos. Son de gran importancia dado que dan la pauta o ponen el punto de partida para el proceso de producción de significados, necesario no solo para llevar a cabo el adecuado desarrollo escolar sino también su desempeño exitoso en la vida. A partir de lo anterior, se plantea la necesidad de comprender las dinámicas en las prácticas reflexivas de docentes que propenden por el mejoramiento de los procesos de lectura y producción textual en los educandos. Necesidad que se convierte en el problema de esta investigación.

Las siguientes preguntas sirvieron de marco al problema de investigación: ¿Cómo comprender las prácticas reflexivas de algunos docentes de educación básica primaria, en las que se fortalecen la lectura y la producción textual? ¿Qué son prácticas reflexivas? ¿Cómo construyen sus prácticas reflexivas algunos docentes de educación básica? ¿Qué se entiende por fortalecer la lectura y la producción textual? Las respuestas a los anteriores interrogantes llevarán a

comprender las prácticas reflexivas de algunos docentes de educación básica en las que se fortalecen la lectura y la producción textual, planteamiento que se convierte en el principal objetivo de la investigación.

El texto presentado al lector, consta de cinco capítulos esenciales, a saber: El capítulo uno que expone *el tema* y su importancia. El capítulo dos presenta el *marco teórico*, contextualiza el entorno de práctica pedagógica hasta llegar a desglosar lo que comprende la práctica reflexiva, haciendo énfasis en diversos autores que han profundizado en la temática; este capítulo finaliza dedicando el debido espacio a la mirada pedagógica de lo que compete a la comprensión y a la producción textual, a partir de lo cual se plantean las categorías que fundamentarán el estudio.

En el capítulo tres, *marco metodológico*, se hace la descripción de las consideraciones en cuanto al método adoptado para la investigación, destacando inicialmente a los actores sociales; se exponen el tipo de investigación, su diseño y las técnicas de recolección de datos.

El capítulo cuatro, *análisis e interpretación de datos: construcción de sentidos*, pretende exponer los supuestos frente a la manera de reconocer en los ocho actores sociales participantes, su perspectiva de construcción o transformación de los procesos de enseñanza-aprendizaje y la apropiación de elementos reflexivos para planear, acompañar, hacer seguimiento y evaluar la lectura y la escritura en sus estudiantes. Para ello, se acogen los instrumentos y las técnicas seleccionadas para analizar las categorías previstas en el capítulo uno, y se termina con la presentación de las narraciones autobiográficas de cada uno de los ocho docentes. Por último, se dan a conocer las *conclusiones*, bajo el título otorgado al capítulo cinco.

Se invita al lector a producir reflexiones escritas de su práctica en forma autobiográfica y que, llegado al caso, sea reflexivo y analítico sobre su proceso de enseñanza aprendizaje y las

posibilidades que pueden darse a los educandos, como producto de la orientación de la lectura y la escritura. Al respecto, son sabias las palabras de Halliday (1994, p. 30) cuando cita a Giosa (2007):

No hay duda de que muchos de nuestros problemas en la enseñanza de la lectura y de la escritura son creación nuestra: no sólo de nosotros como individuos, ni siquiera de los educadores como profesión, sino de nosotros en general, de la sociedad, si se quiere, (p. 11).

1.1 Objetivos de la Investigación

1.1.1 Objetivo General.

- Comprender las prácticas reflexivas de algunos docentes de educación básica en las que se fortalecen la lectura y la producción textual.

1.1.2 Objetivos Específicos.

- Comprender, desde los horizontes teóricos, qué se entiende por prácticas reflexivas.
- Establecer categorías de análisis con las cuales se puedan descifrar el sentido y el significado de las prácticas reflexivas en el ejercicio docente.
- Describir la forma como algunos docentes de educación básica primaria construyen sus prácticas reflexivas.
- Entender qué significa fortalecer la lectura y la producción textual.
- Identificar de qué manera las prácticas reflexivas de algunos docentes de educación básica primaria permiten fortalecer la lectura y la producción textual en sus estudiantes.

CAPÍTULO II. MARCO TEÓRICO

2. En Torno al Concepto de Práctica

Para poder abordar las prácticas reflexivas, elemento central de esta investigación, es necesario primero definir el concepto de práctica. Para efectos de la investigación, se toma el concepto propuesto por MacIntyre:

Por «práctica» entenderemos cualquier forma coherente y compleja de actividad humana cooperativa, establecida socialmente, mediante la cual se realizan los bienes inherentes a la misma mientras se intenta lograr los modelos de excelencia que le son apropiados a esa forma de actividad y la definen parcialmente, con el resultado de que la capacidad humana de lograr la excelencia y los conceptos humanos de los fines y bienes que conlleva se extienden sistemáticamente (2001, p.187).

En primer lugar, las prácticas son definidas como “formas de actividad humana socialmente establecidas” (MacIntyre, 2001, p. 187) con cuatro características principales:

- coherencia: han de ser actividades en las que haya una estructura racional consistente de fondo;
- complejidad: suficiente para proporcionar un cierto enriquecimiento a los participantes en ellas;
- sistematicidad: es decir, no basta con que sean actividades esporádicas o desordenadas. Tienen que haber llegado a un mínimo de estructuración e interdependencia, entre otros elementos;

- cooperación: han de ser actividades con una participación cooperativa suficiente.

Toda práctica así concebida tiene sus propios fines inmanentes, MacIntyre (2001) los llama bienes internos: son modelos de excelencia que comportan un ideal de futuro. Pero cada práctica tiene su propio modo de entender los bienes que con ella se alcanzan: supone aprendizaje; cierto apoyo en el pasado. Esos bienes tienen la virtualidad de dirigir adecuadamente.

Teniendo en cuenta lo anterior, se entiende como práctica una acción informada que emana de ciertas convicciones concretas a la luz de determinadas circunstancias y cuestiones particulares. Se trata de una forma de praxis que se realiza sobre la base de una estructura ética general. (Bárcena, 2005, p. 23).

Bárcena, plantea un concepto de práctica bajo la premisa de lo que él llama la práctica moderna “(...) son el esfuerzo por exterminar la ambivalencia, una mentalidad que ha creado su propio lenguaje y sus propios códigos de representación: el diseño, la manipulación, la ingeniería, la regla, la clasificación, el orden y la jerarquía” (Bárcena, 2005, p. 24). Desde esta perspectiva, surge la necesidad de volver a pensar esa práctica en el ámbito pedagógico como una experiencia que cobra significado.

La práctica es una acción fluida, fugaz, difícil de aprehender en coordenadas simples y además, compleja en tanto que en ella se expresan múltiples determinantes, ideas, valores y usos pedagógicos. Estas condiciones hacen de la incertidumbre un principio de la práctica, porque la tarea educativa es un proceso de codeterminación entre varios sujetos que exige una constante coordinación de acciones (Bárcena, 2005, p. 24).

Asimismo, la práctica no es un mero conjunto de habilidades técnicas, aunque estén encaminadas a un propósito unificado e incluso aunque el ejercicio de estas habilidades en ocasiones pueda valorarse o disfrutarse por sí mismo. Lo que distingue a una práctica, en parte, es la manera en que los conceptos de los bienes y fines relevantes a los que sirve la habilidad técnica (y toda práctica exige el ejercicio de habilidades técnicas) se transforman y enriquecen por esa ampliación de las facultades humanas y en consideración a esos bienes internos que parcialmente definen cada práctica concreta o tipo de práctica. (Bárcena, 1994, p. 25)

Por tanto, se considera que las habilidades técnicas son las que se aprenden en las teorías educativas y que luego se llevan a la práctica como tal. Lo importante aquí es, que se puede perfeccionar esa técnica mediante la práctica solamente por nuestra condición humana y de creatividad. Es decir, algunas personas adquieren habilidades técnicas antes de conocer realmente la teoría.

La finalidad general de las prácticas aspira a producir un cambio, que podrá ser exterior a la misma actividad –en el caso de una actividad técnica- o interior a ella, en el caso de una acción praxica. La finalidad de un problema práctico es descubrir la verdad práctica, es decir, una verdad que hay que hacer y que al hacerla nos cambia en la dirección del sentido de nuestra propia naturaleza humana. (Bárcena, 1994, p. 27)

De otro lado, es la práctica misma y sobre todo la práctica reflexiva, la que determinará el valor de las teorías, y no éstas quienes determinarán el valor de la práctica educativa (Bárcena, 1994, p. 27). Por tanto, es clave tener claro que la práctica precede a la teoría y por ende determina su valor en la consecución de ciertas finalidades.

Lo propio de una práctica es su poder para establecer las condiciones que han de tenerse en cuenta para lo que haya de hacerse o decidirse. Por eso nunca puede presuponer una acción concreta ni requerir del agente que haga una elección sustantiva particular. Así, una práctica consiste en una serie de condiciones que cualifican acciones (Bárcena, 1994, p. 56).

Es necesario tener en cuenta que una práctica no es solamente acción, sino el proceso por medio del cual se llega a ella misma, aunado a unas condiciones para que ésta realmente exista.

Todo saber práctico se aprende con el ejercicio. La esencia de todo saber práctico puede expresarse en la siguiente frase popular en el ámbito educativo: lo que hay que hacer, después de haber aprendido, lo aprendemos haciéndolo. Por ello decimos que no basta con saber teoría ética para llegar a actuar éticamente bien. Y en educación ocurre otro tanto: no basta con saber o conocer la teoría educativa para llegar a educar de hecho. Un requisito esencial aquí es estar formado, es decir, educado y comprometido con el desarrollo de la propia madurez (Bárcena, 1994, p. 162).

2.1 Prácticas de Enseñanza

La enseñanza es “práctica”, aunque no puede quedar encerrada en ella. Es la teoría –con sus correspondientes lentes conceptuales- la que literalmente debe permitir verla de manera inteligente, para que finalmente quede constituida como práctica reflexiva, permitiendo el paso al educador desde la simple “corazonada teórica” hasta la reflexión reflexiva y el saber pensado. (Bárcena, 1994, p. 160)

La educación no puede existir sin teoría porque entonces no habría práctica que valiera la pena para llevar a cabo el proceso reflexivo del educador. Los dictámenes desde la teoría

permiten reconstruir un mejor horizonte académico y disciplinario en la relación docente-maestro.

La enseñanza es un proceso flexible y abierto que no puede ser regulado ni controlado por la aplicación de principios técnicos y normas (Bárcena, 1994).

Es de anotar también que la pedagogía como discurso práctico logra explicar los principios en los que consiste la educación, pero no puede mostrar el arte de la práctica porque ha olvidado el sentido que tiene tal actividad. La experiencia educativa no se puede reducir a una realización meramente técnica, va más allá de lo literal, lo que se deduce de ella, *lo inferencial* es lo que media los factores externos como la ética, la moral, la libertad, etc. Supone la reivindicación no sólo con las tareas teóricas sino que equivale al actuar inteligentemente, con significatividad desde la comprensión y lo cognoscible del proceso:

Las experiencias no se tienen, se hacen. Y hacer una experiencia significa, por el contrario, negarnos en algún punto: la hacemos porque la experiencia que se hace no confirma lo que sabíamos antes, es decir, niega aquello de lo que partíamos. Nos transforma en otro. Hacer una experiencia equivale a experiencia de transformación. Se trata de un viaje de formación (Bárcena y Mélich, 2000, p. 30).

En este proceso de enseñanza, no sólo el educando aprende; de allí la importancia de la responsabilidad profesional del educador, entre tanto comparte el avance y desarrollo en los procesos con su estudiante, dado que es diferente el rol al que se somete, pero debe mantener gran capacidad de discernimiento, ya que como lo explica Bárcena:

No es lo mismo ocuparse de la educación bajo un interés profesional que hacerlo como ciudadano, como padre de familia, etc. El caso es que en el profesional de la educación se

dan las dos condiciones. Justamente por ello, en la medida en que cabe legítimamente incluir entre las responsabilidades del profesional de la educación aquellas que emanan del contexto político y social donde desempeña su trabajo, es necesario reconocer que sus conocimientos –su saber profesional- se apliquen a una ingente variedad de casos singulares, en los que influyen, de un modo muy claro, múltiples expectativas, intereses, metas, etc., que conviene discernir críticamente (1994, p. 22).

El papel del maestro por lo tanto, no se limita al sin sentido de su práctica sino que ha de apartarse de sus preconceptos y de abandonarse “para dejar paso a la palabra del alumno. Sin ese retirarse, la acción educativa se convierte en una transmisión pasiva, adoctrinadora” (Bárcena y Mélich, 2000, p. 23). Su relación educativa, se traslada a otra instancia mayor, la del reconocimiento y abandono del poder característico de las prácticas tradicionales:

Los educadores tienen la oportunidad de hacer de su responsabilidad educativa una que trascienda todo contrato, todo deseo de apropiación del otro porque la hospitalidad procede a la propiedad y a cualquier forma de posible reciprocidad contractual. Se trata de una responsabilidad infinita que nos trasciende porque la relación educativa no es un acto una negociación. La relación educativa no se basa en la posesión en el poder ni en las relaciones casuales sino en la fecunda capacidad acogida (Bárcena, 2001, p. 31).

Por lo tanto, ese abandono de todo tipo de poderío y dominación le permite volverse sensible. La educación para la alteridad en este campo recobra sentido entre tanto, el respeto y el desarrollo propio de sus estudiantes son muy valiosos para tener en cuenta en el acto educativo. El reconocimiento de la pluralidad en su quehacer le entrega un desafío mayor:

Una renovación de nuestras categorías conceptuales y de nuestro vocabulario educativo. El lenguaje científico tal y como hoy se entiende, uno en el que la mente humana sólo trabaja

con datos y procesa información resulta no sólo inútil sino perverso a la hora de elaborar un nuevo pensamiento educativo referido al otro en su radical alteridad y sensible al tiempo profundo a la conciencia vertical. Esa renovación pasa por volver a beber de las fuentes de la literatura y de la poesía, pasa en fin por una filosofía de la educación sensible a las narraciones y a la experiencia poética. Se pretende sin más una filosofía de la educación más inspirada que científicamente válida en sus proposiciones (Bárcena, 2001, p. 31).

Esta perspectiva del rol del educador como profesional de la educación, le lleva a relacionarse íntimamente con el proceso de investigación, dada la necesidad de diseñar una actividad incierta. Las decisiones que debe tomar en cuanto a su quehacer permiten confrontar sus juicios morales y con ello, corroborar o remover sus estructuras preconcebidas; de allí parte su verdadero rol reflexivo:

La convicción de que el educador, como profesional, es un agente reflexivo no puede separarse de la creencia de que, simultáneamente, es un agente moral, cuyas decisiones pedagógicas y juicios educativos deben desplegarse sobre la base de una estructura cognitiva de moralidad firmemente asentada, esto es, sobre la base de una estructura ética general (Bárcena, 1994, p. 23).

La educación desde ésta óptica, es una actividad que entiende, aprecia y juzga el mundo, ya que lleva inmersas las realidades de cada quién; es necesaria la conservación de la cultura, la memoria de todos los ideales y la comprensión de las necesidades diversas de los ciudadanos, de su desarrollo teniendo en cuenta la experiencia educativa en un ambiente de significados y retos en múltiples situaciones de aprendizaje:

En efecto, se considera literalmente cierto que los educadores cumplen una función de custodia del patrimonio cultural de la civilización humana –un patrimonio y una tradición

compuestos de conocimientos, creencias, valores, sentimientos y formas de apreciar y juzgar el mundo y la realidad- cuando su acción se inscribe de lleno en la dimensión reproductora que toda tarea educativa contiene (Bárcena, 1994, p. 24).

Basados en la cultura de la memoria, se ve la necesidad de abandonar la amnesia del pasado, pero no desde el olvido.

El totalitarismo democrático, cuyo propósito y objeto es la gestión de la vida, su administración y puesta en circulación en el mercado bajo los nombres quizá menos temibles, pero no por ello menos crueles, de la globalización, la mundialización y toda ese dominio de la competitividad y la eficacia (Bárcena, 2001, p. 50) .

Realmente de la referencia de las virtudes y los errores del pasado, se hace necesaria la conservación de un legado o un patrimonio de cultura, el trabajo de conservación es importante ya que la crueldad de la globalización muestra cómo el campo de la educación se encuentra inmerso en él.

La educación del hombre, tiene el deber y la responsabilidad ética de no olvidar, pero no para darnos el lujo enfermizo de la inútil venganza, sino para contar una crónica con la tinta que destila las lágrimas de la memoria. (Bárcena y Mélich, 2000, p. 32).

Dentro de una reflexión pedagógica del quehacer docente que tiene en cuenta su legado, muchos son los estudiosos que se preguntan cómo hacer las cosas, cómo se debe pensar y qué hacer con lo ocurrido; ya que todo lo ocurrido permea la realidad y afecta a todos los seres humanos.

Es una experiencia en la que la vida se vive de forma paradójica, a la vez promete muchas cosas: riesgos, aventuras y novedades; y amenaza con una destrucción y una ruina totales. La

modernidad es emocionante pero espantosa al mismo tiempo, pues define un mundo en el que, en términos de Marshall Bernal “todo lo sólido se desvanece en el aire”. Muchos quizá piensen que hay cosas que si forman parte de la modernidad y que así debe seguir siendo cosas que van en la línea de la ciencia del progreso del saber, del avance tecnológico pero que hay otras que no son sino sus pequeños desvíos como las guerras, los totalitarismos o los campos de concentración y de exterminio y los nuevos lager o espacios de abandono (Bárcena, 2001).

Así mismo, el acto educativo se puede concebir desde dos grandes vertientes: la primera desde la perspectiva de la fabricación, la dominación y el totalitarismo; ésta forma de concebirla desde la narrativa de la educación tradicional es lo que llama Bárcena la educación para la vigilancia, condición propicia para formar ciudadanos destinados a ser marionetas y necesaria para ejercer el poder y control social:

Desgraciadamente, la filosofía de la educación y las teorías pedagógicas dominantes parecen especialmente preocupadas por los sistemas que mejor conduzcan a la fabricación de sujetos competentes, de conductas normalizadas y estandarizadas en el marco de unas sociedades cada vez más vigilantes (...)” (Bárcena, 2001, p. 50)

La otra perspectiva refiere a la comprensión, el acogimiento y para ello es necesario un acto educativo fundamentado en la alteridad, en el pensamiento crítico y reflexivo; fundamentado con el objetivo de ejercer la ciudadanía con responsabilidad al tener en cuenta la presencia del otro.

Pensar en la educación desde la herencia de la catástrofe del sujeto y de la cultura humanística, desde la destrucción de una identidad que se ve obligada, por así decir, ha de fundarse en la *alteridad* (...) pues educar a un ser humano pasa necesariamente por la

capacidad de acogerlo en su radical alteridad y de abandonar cualquier pretensión fabricadora (Bárcena, 2001, p. 52).

Lo anterior nos lleva a pensar en el acto educativo como una experiencia desafiante. Evidentemente, las aulas de clase no son campos de concentración ni de exterminio, aunque las situaciones expongan la necesidad de educar para el progreso a costa de la marginación y la radicalidad.

Es la memoria del sufrimiento silencioso, la experiencia retadora que crea unas condiciones inéditas para la educación y el ejercicio del pensamiento. Se trata de pensar el aprendizaje del dolor en la estela del espíritu de una época que parece dispuesta a llevar hasta sus últimas consecuencias el mito inhumano del progreso (Bárcena, 2001, p. 54).

La educación es una experiencia que entraña la creación de una novedad cuyo principal reto es pensar y crear un mundo no totalitario. O dicho de otro modo: “es necesario pensar la educación como la creación de una radical novedad, en cuya raíz encontramos la libertad entendida como cualidad de una capacidad de actuar concertada en el contexto de una esfera pública plural” (Bárcena y Mélich, 2000, p. 130).

La educación, como posibilidad siempre intacta de un nuevo comienzo, se constituye radicalmente como una acción ética. Es la actividad por la cual revelamos nuestra única y singular identidad a través del discurso. “Un mundo que me gustaría ver habitado no por dioses ni por bestias sino por seres humanos corrientes capaces de hablar, capaces de amar y ser amados. Un mundo formado en toda su pluralidad” (Bárcena, 2001, p. 56). Las características de la educación como acción son: pluralidad (alteridad), imprevisibilidad, novedad radical

(nacimiento), irreversibilidad, fragilidad y, finalmente, narración. La acción educativa es la construcción del relato de una identidad, el relato de una vida.

La ética pedagógica en Bárcena se expresa como una necesidad. Ésta precede a la responsabilidad que tiene toda acción con el Otro; se refiere al cuidado, la protección, la importancia que el ‘Otro’ representa en la vida:

La ética no comienza con una pregunta, sino como una respuesta a la demanda del otro hombre. Esto es lo que significa heteronomía: responsabilidad para con el otro. La responsabilidad, entonces, es la condición de la libertad, es una responsabilidad anterior a todo compromiso libre (Bárcena y Mélich, 2000, p. 139).

De este modo, se entiende que al ser responsables de ese *Otro*, no existirá lugar para la injusticia; aquella que se muestra protagonista de una historia cargada de indignación y dolor por parte de aquellos que vivenciaron un tiempo lamentable contra todo intento de humanidad. Es un deber moral, recordar y narrar las vidas de nuestros semejantes, a quienes se debe el respeto de su conmemoración como principio básico del amor.

De la misma manera, Bárcena parte de acontecimientos que marcaron la historia del hombre en la tierra, como fueron los campos de exterminio nazi, donde el dolor de las vidas narradas traspasa la belleza de la literatura y nos remite inmediatamente al horror, un horror que casi sería imposible de asimilar en el ser humano si no lo retomamos en la memoria del tiempo. Ante eso, ¿cómo pensar la educación? si la experiencia del mal muestra que el hombre es capaz de los hechos más vergonzosos y execrables por la sociedad, que desde hace mucho, se ha acostumbrado y resignado a la inmoralidad. En definitiva, la experiencia del mal nos hace pensar si en realidad vale la pena la educación y nos hace reflexionar sobre la necesidad de

replantearla fundamentada en una ética de vida constituida por una formación en valores. Tal cual lo expresa Bárcena en *La esfinge muda*:

El libro no pretende sino tratar de articular un discurso suficientemente coherente a favor de una educación verdaderamente humanista; pero se trata de una educación humanística que en vez de ignorar el horror del siglo XX lo tenga en cuenta desde una memoria moral (Bárcena, 2001, p. 59).

La humanidad entonces, se muestra entre la luz y las sombras como una esperanza utópica a la que vale la pena arraigarnos desde lo más profundo de nuestras convicciones, porque es la única manera de romper el oscuro lazo del mal. Es así como se reitera que “sólo siendo responsables del Otro, de su vida y de su muerte, de su gozo y de su sufrimiento, accedemos a la humanidad” (Bárcena y Mélich, 2000, p. 141). Por eso, la pregunta ética es ¿dónde está tu hermano? y la respuesta inhumana sería: no soy el guardián de mi hermano.

De ahí que, en su experiencia reflexiva el docente tenga una tarea ardua en la función social del acto educativo. La transformación diaria en su labor como maestro le permite al mundo soñar con otra forma de visualizar el futuro, de reconocimiento, del aprender, del amor de la libertad y del reconocimiento del otro. Vale la pena recordar una máxima del texto *la educación cómo acontecimiento ético*, donde los autores afirman que el maestro que deja que su alumno aprenda, que no le obstaculiza ni le perturba, se enamora constantemente de él. Y al aprendiz le ocurre lo mismo con el maestro que emite signos que dan qué pensar. Porque aprende en la medida que se sensibiliza frente a estos signos que emite y hace de ellos su aprender. En ambos casos, el aprender y el enseñar es un acto de amor, que nace y se alimenta de interpretación constante de los signos que ambos emiten (Bárcena & Mélich, 2000, p. 142); es entonces clara la relación de identidad y de libertad que debe existir en un proceso educativo porque se trata de reconocer en el

Otro, lo nuevo, lo que expresa y manifiesta en su acción, en su virtud, sin violentarle sus capacidades y/o su modos de pensar o producir para la vida, para la sociedad. Todos los profesionales, de cualquier campo de acción y por supuesto de la educación, deben apoderarse de técnicas de reflexión coherentes que les permitan fundamentar sus acciones con propósitos y planos seguros porque solamente de esa manera se crece en la vida profesional y humana.

Con el fin de lograr una reflexión profesional en educación se presentan diferentes alternativas para alcanzarlo; entre las que se incluyen un proceso de autoevaluación que oriente su desarrollo profesional, la observación y reflexión del acto educativo entre colegas, un equipo de trabajo crítico y constructivo, como también, explorar la propia práctica docente por medio de un diario de campo donde se plasme todo el actuar de la experiencia educativa. “Many different approaches can be employed if one wishes to become a critically reflective teacher, including observation of oneself and others, team teaching, and exploring one’s view of teaching through writing” (Richards, 1990, p. 12). De igual manera, se estima necesario seguir tres pasos para llevar a cabo una reflexión profesional: el primero, tiene que ver con el evento como tal, desde la forma en que fue planeado, ya que es el punto de partida de una acción; el segundo, es el análisis del evento desde la óptica en que se dio según se había estimado y el último, está relacionado con la revisión de cada etapa del evento para obtener respuestas críticas al análisis empleado; es decir, que pudo ser mejor para futuras prácticas profesionales con el mismo sentido. De aquí, que se retome una máxima de Fernando Bárcena:

El maestro, en vez de transmitir unos contenidos firmes, una disciplina segura, lo que transmite son sus propias preguntas, sus propios pensamientos e interrogantes. Y lo hace desde ese espacio de alteridad que define la relación entre el maestro y el discípulo: un espacio en el que el otro (el discípulo, el aprendiz) es una y otra vez acogido

hospitalariamente por el maestro. Se trata, por tanto, de una relación de aprendizaje basada, como dijimos antes, en la fecundidad, en aquello cuya primera vocación es el acogimiento de lo que va a nacer, de la radical novedad (Bárcena y Mélich, 2000, p. 144).

Se puede afirmar entonces, que existen diferentes estrategias para lograr que una práctica sea reflexiva, una de las cuales es la observación por parejas (Peer Observation), donde cada profesional debe observar y ser observado en su práctica; también, debe haber un momento de pre-observación donde los profesionales se encuentran y revisan la planeación del evento destacando puntos críticos para ser evaluados; luego, la observación como tal, donde el observador diligencia en su diario de campo todo el proceso de la práctica y finalmente la pos-observación, donde se retroalimentan la experiencia vivida con lo que el observador ha escrito; se discute y se genera conocimiento sobre la acción. (Richards y Lockhart, 1991)

También se cuenta con otras aproximaciones tales como: recurrir a un banco de datos de experiencias significativas, a reportes de experiencia personal basados en las teorías que fundan la práctica profesional como tal, autobiografías por grupos de profesionales que se reúnen una hora a la semana para reportar su experiencia y recibir aportes de sus colegas; el diario de campo o (journalwriting), el cual ha sido aceptado como clave en el proceso de desarrollo profesional y para ello se usan herramientas virtuales tales como los blogs, los repositorios u objetos de aprendizaje entre otros; finalmente, se estima que las grabaciones sobre la acción permiten analizar muy detalladamente la práctica porque el profesional que realiza la acción y el observador no pueden pasar por alto ningún momento del proceso práctico.

El proceso mencionado, muestra que “los profesores deben hallarse íntimamente relacionados en el proceso investigador” (Bárcena, 1994, p. 20), dado que la labor docente implica de una autoevaluación constante de las prácticas educativas que, de una u otra manera,

requieren que un docente conozca en detalle la población en que están inmersas sus prácticas, el ritmo de trabajo, el ambiente familiar, escolar, motivacional, los intereses individuales de cada educando y los proyectos de vida. Entre tanto el docente, como buen investigador, ha de tener en cuenta el contexto donde subyace su práctica, los objetivos y metas desde donde orienta su práctica educativa. “El educador ha de decidir la dirección de los diversos cursos de acción, previa deliberación y reflexión, aplicando un juicio cauto y prudente que le facilite la aplicación de su saber general a cada caso concreto” (Bárcena, 1994, p. 20). Asimismo el estudiante está siempre atento a observar las virtudes que se evidencian en el desarrollo de la práctica, para de esa manera imitar las buenas acciones que construyen su identidad profesional y humana porque es claro, que

el que aprende con relación a su maestro, aprende no lo que sabe éste –sus conocimientos- sino la relación que él mismo establece con lo que sabe, una relación o escucha que se muestra de una determinada manera en la forma como configura el espacio abierto donde el aprendiz aprende (Bárcena y Mélich, 2000, p. 155).

Con base en lo anterior, se estima que un componente muy importante de la acción educativa sea el ‘ejemplo’, por medio del cual se enseña amplia y abiertamente sin necesidad de palabras; la ética del profesional, los valores que acompañan su acción, la manera de relacionarse con su entorno, con su sabiduría, con su prudencia son las que edifican el comportamiento del aprendiz y lo que permite que la experiencia profesional sea realmente exitosa.

De ahí que se vea al profesional reflexivo como un agente moral, cuyas decisiones pedagógicas y juicios educativos deben desplegarse sobre la base de una estructura cognitiva de moralidad firmemente asentada que dé fundamento a su identidad como educador, para que de ese modo, pueda anticipar muchas de las situaciones que se pueden presentar en la relación con

su estudiante. De igual manera, el profesional en educación, necesita ser iniciado en un aprendizaje anticipatorio y en una preparación para lo impredecible con el ánimo de permear en el sentir de las actuaciones humanas porque “sólo mediante una actitud ética puede el agente educador atajar en ocasiones –las más de las veces, por cierto- lo impredecible en qué consiste un acontecimiento futuro y, por tanto, desconocido-, pero de probable provocación, tan intencional como segura” (Bárcena, 1994, p. 21).

En su libro *El profesional reflexivo*, Schön (1983), destaca la importancia de la reflexión en el desarrollo profesional, al diferenciar tres conceptos o fases dentro del término más amplio de pensamiento práctico: conocimiento en la acción, reflexión en y durante la acción, reflexión sobre la acción y sobre la reflexión en la acción. Lo que significa que se debe asumir al profesor como un profesional reflexivo con las siguientes características trabajadas por este autor y recogidas por Lorenzo (1991, p. 60):

- Busca fundamentos teóricos de su intervención práctica.
- Contrasta ideas, alternativas y opciones pedagógicas y didácticas.
- Cuestiona las intervenciones que ve hacer en otros profesionales y sus propias prácticas buscando mejores actuaciones.
- Acepta el carácter heterogéneo, único y cambiante del aula y, en consecuencia, actúa ‘artísticamente’.
- Entiende la práctica como un proceso de investigación más que como un procedimiento de aplicación.
- Desarrolla sus proyectos y se desarrolla él mismo a través de un ciclo de “reflexión sobre la acción” seguido de “acción sobre la reflexión” (Elliot, 1985, p. 8).
- Se caracteriza por “una preocupación por el descubrimiento de la teoría más que por

el de su comprobación” (Cook y Reichardt, 1986, p. 15).

- Analiza los problemas que se le plantean en la acción diaria y busca las posibles soluciones, contrastándolas en la realidad.
- Si puede, reflexione en grupo, ya que esto proporciona a los participantes una orientación más amplia. (Schön, 1998, p 156).
- Cuestiona las bases conceptuales sobre las que trabaja para llegar a ser más abierto a otros modos de entender la enseñanza. No se encasilla en sus propios esquemas.
- Posee la reflexión como una actitud personal. Es autorreflexivo. (Schön, 1992) (Revilla, 2010, p. 4).

Siguiendo las características de una práctica reflexiva fundamentada en el anterior ‘practicum’, se puede inferir que todo profesional de cualquier área del conocimiento, para ser realmente exitoso, debe someter su quehacer profesional al objeto de la reflexión que tiene como fin último perfeccionar por medio de la constante evaluación de la práctica, su profesionalización. Así las cosas, en nuestras prácticas educativas hemos evidenciado que nuestro actuar docente se ha fortalecido en términos de seguridad, integridad, exigencia, innovación y teoría porque en la medida que escribimos nuestras experiencias académicas y las retroalimentamos con el apoyo de nuestros colegas que viven las mismas situaciones escolares, generamos nuestros propios métodos y/o alternativas de acción frente a casos particulares; como por ejemplo: los niños con dificultades de aprendizaje o con desmotivación por el aprendizaje de algún tema o materia en particular. De esa manera, se ha crecido en teoría porque se ha vivenciado que la práctica es el mejor escenario para generar conocimiento y plasmarlo en la teoría, y ello ha sido posible gracias a las estrategias anteriormente descritas.

Ahora bien, en lo que respecta a los estudiantes, se ha ilustrado cómo los docentes han de proporcionar un espacio para que actúen según sus propias motivaciones, preconcepciones, talentos, valores y así se direccionan los procesos de acuerdo con su identidad. Se ha confirmado que las personas destacadas son aquellas que sobrepasan las ideas de su maestro, que cuestionan y trascienden los acontecimientos de la vida en su formación escolar; los que asocian, los que son reflexivos, son particularmente poseedores de grandes capacidades intelectuales y que por tanto, exigen al maestro replantear su práctica constantemente, reto que le permiten una evaluación constante de su quehacer y la disposición al cambio; así Hannah Arendt (1996) distinguió como ‘novedad’¹. “El verdadero aprendiz no es quien repite mecánicamente lo que el maestro le transmite, sino el que se inscribe en el ‘borrador’ del maestro, para prolongarlo, para ir más allá de él” (Bárcena & Mélich, 2000, p.60); así mismo, en el cambio de perspectiva de las prácticas pedagógicas tradicionales se ha optado por tener en cuenta los procesos llevados a cabo por el estudiante, un protagonismo que de manera alguna, sea él o ella quién enseñe su ser y su manera de concebir el mundo, su relación con los demás y en este sentido se ha constatado que los estudiantes asumen su rol en la educación con autonomía y sentido crítico. Subyace entonces, la necesidad de los maestros para ejercitar la ética del silencio.

El maestro reelabora lo que transmite, pero además le hace sitio al aprendiz, es decir, no lo transmite todo, en forma de un saber acabado, cerrado, sin pliegues. Por eso es importante que el maestro practique la ‘ética del silencio’, que sepa callar y ponerse a las espaldas del ruido: el maestro debe aprender a callar para que el aprendiz encuentre su voz y pueda hablar. En este

¹ Lo nuevo siempre se da en oposición a las abrumadoras desigualdades de las leyes estadísticas y de su probabilidad, que para todos los fines prácticos y cotidianos son certeza; por lo tanto, lo nuevo siempre aparece en forma de milagro. El hecho de que el hombre sea capaz de acción significa que cabe esperarse de él lo inesperado, que es capaz de realizar lo que es infinitamente improbable. (Bárcena & Mélich, 2000, p. 76)

sentido, la enseñanza es una enseñanza silenciosa creadora de palabra, de la palabra del discípulo. (Bárcena y Mélich, 2000, p. 61)

Es así como nuestras prácticas educativas se han constituido en el eje de nuestra vocación profesional, ya que gracias a la formación autorreflexiva y crítica que se asume al leer estos autores, se han superado el nivel de pensamiento vulgar, las creencias personales o el conocimiento tácito porque se ha comprobado que la enseñanza no se resuelve con sólo mirarla, ni se convierte en práctica racional innovadora sino va de la mano con la reflexión. Se fundamenta lo anterior en el autor que se viene trabajando cuando dice:

en relación al educador por lo que se refiere al educando, toda tentativa por generar una práctica verdaderamente significativa requiere el concurso de determinados procesos de mediación reflexivos: acciones de principio y actividades reales autoestructurantes y procesos de deliberación práctica (Bárcena, 1994, p. 18).

De igual manera, se puede afirmar que un estudiante aprende significativamente entre tanto contextualiza el conocimiento y se permite crear a partir de sus motivaciones intrínsecas y/o pasionales de su realización personal y académica.

En definitiva, el papel de la reflexión en la práctica es fundamental, ya que estimula el conocimiento de lo que se debe observar con especial cuidado; da a conocer cuándo actuar, más que simplemente el conocimiento de lo que hay que hacer. Así mismo, permite una actuación inteligente con respecto a los fines de una actividad, dado que tiene capacidad de conferir a los acontecimientos educativos, una significatividad controlable, comprensible y cognoscible porque en concordancia con Bárcena, “cada fase del pensamiento reflexivo tiene un sentido y se dirige a un punto, y por eso ‘apunta’ a una conclusión”. (Bárcena, 1994, p. 19)

Es también muy importante recalcar que el desarrollo profesional tiene que basarse en la investigación y la indagación sistemática, porque sólo así se puede tener certeza de la actuación educativa frente al desarrollo de una actividad incierta. Así las cosas, la mejor conclusión de todo el pasaje leído es la consideración del autor con respecto al educador cuando expresa: “si el que educa no es capaz de sufrir con el sufrimiento del otro, si el sufrimiento del otro no es más importante que el propio sufrimiento, si no hay compasión, no hay educación como acontecimiento ético”. (Bárcenay Mélich, 2000, p. 163)

2.2 Práctica Pedagógica y Práctica Educativa

2.2.1 Práctica Pedagógica

La pedagogía según Bárcena, desarrolla otra visión del quehacer educativo desde la práctica reflexiva, la transforma en un objeto de la educación y cómo sabe, estudia, analiza e investiga. La práctica pedagógica desde esta perspectiva, es la acción desde el saber en educación y forma parte del discurso práctico, de esta manera, puede pretender explicar o exponer reglas y principios que le fundamentan:

Volver a pensar en la práctica pedagógica, cambia la perspectiva del docente ya que lo constituye como un profesional reflexivo entre tanto, describe la práctica afirmando que: “las situaciones de práctica son, por su naturaleza inestables (...) situaciones problemáticas caracterizadas por la incertidumbre, por unos acontecimientos únicos”. (Bárcena, 2005, p.45)

Esta idea de práctica pedagógica, conlleva a reconfigurar al profesional con un pensamiento reflexivo al elaborar juicios, practicar la deliberación y tomar decisiones mientras se actúa en ausencia de un fundamento claro para desarrollar una práctica pedagógica reflexiva. Un aprendizaje como profesional de la educación, desde la experiencia de estos acontecimientos

únicos precisaría entonces una *hermenéutica pedagógica* desplegada a partir de la práctica en situación de contexto, específica y única, se produce entonces un *hacerse* como educador, con un modelo de *actor* no de espectador.

“Una pedagogía de la radical novedad es, entonces, una pedagogía que no puede eludir pensar lo que pretende –la educación- sino como una acción narrada y capaz de seguir narrándose” (Bárcena y Mélich, 2000, p. 165). La transformación del acto educativo de la dominación a la comprensión cambia la concepción educativa de forma radical ya que “la pedagogía se debería ocupar, sobre todo, de la identidad del sujeto y de su evolución.” (Bárcena & Mélich, 2000, p. 166) Pensar en la idea de una práctica pedagógica que desarrolle las potencialidades de los seres humanos de forma integral, erradica la pretensión de atender exclusivamente su capacidad intelectual, sino que, por el contrario se ocupa de su formación como ciudadano, desde su propio ser como persona; esta es la idea que Bárcena y Mélich (2000) replican contundentemente:

Pensar pedagógicamente, entonces, exige tener en cuenta las intenciones, los deseos, las creencias, esto es, el mundo de la conciencia y de la subjetividad del otro. Educar ya no es solo transmitir saberes, sino favorecer experiencias que atraviesan la conciencia y la subjetividad del educando (p. 166).

2.2.2 Práctica Educativa.

Se utilizará este concepto para referirse a cualquiera actividad o actuación humana incorporada dentro de la estructura general de un propósito educativo, y realizada libre, intencional y deliberadamente- en cuyo desempeño es requisito esencial que los criterios que confieren valor formativo a las finalidades propias de la tarea, se hallen presentes en los medios

empleados para su adquisición, y esto, hasta el punto, o de tal modo, que la decisión sobre tales medios ya no sea sólo una cuestión de decisión exclusivamente técnica, sino una decisión en la que deben tenerse en cuenta argumentos morales sustantivos. Práctica educativa es, de esta suerte, el tipo de actividad realizada, dentro de lo que institucional y organizativamente entendemos como educación, cuya magnitud y valor educativo proviene de lo que R. S. Peters ha llamado “principios de procedimiento” (Bárcena, 1994 p. 137).

Entonces, la práctica educativa es una actividad libre en donde se toman decisiones de acuerdo con las condiciones que se presenten. El valor de la práctica está en hacer juicios deliberativos a través de los medios pertinentes para lograr las finalidades de la formación, por lo cual es muy importante tener en cuenta los argumentos morales para la puesta en acción.

De esta manera, la práctica educativa no es sólo una práctica de compromiso, sino una práctica realmente hermenéutica y deliberativa. Supone en definitiva, agotar el ejercicio de reflexión, a fin de orientar la acción con base en las decisiones que deben tomarse en el ámbito de la incertidumbre no estructurada² que frecuentemente se da en esta actividad (Bárcena, 1994, p. 135).

De otro lado, la práctica educativa se compone de estructuras de acción que aseguran la reproducción irreflexiva –hábitos establecidos por la repetición de tareas- de propiedades

² Según Gimeno Sacristán (1989), citado por Barcena (1994), el concepto de incertidumbre no estructurada hace referencia a que “el docente, como profesional, se encuentra con situaciones únicas, inciertas y conflictivas, en el sentido que no existe una sola e indiscutible forma de abordarlas que se considere correcta”, (p. 53). De esta manera, el pensamiento reflexivo cubre distintas fases o estados, en primera instancia un estado de duda o perplejidad en el cual se origina la indagación. Esta indagación está animada por la búsqueda de materiales, datos o puntos de información que permiten contribuir al esclarecimiento del problema. De esta manera, la reflexión será mayor cuando el estado de duda se presente en una situación cargada con incertidumbres no estructuradas, es decir, una falta de certeza externa a la acción.

estables, liberando determinadas fuentes de atención para el tratamiento de lo que se conoce como incertidumbre, que podríamos definir genérica y provisionalmente como el resto de conocimiento y de información ausente para la ejecución de una actividad. (Bárcena, 1994 p. 21).

Desde esta perspectiva, es entonces pertinente hablar de educación y su relación con la práctica. La educación es, pues, una tarea y a la vez un estado, que depende de la libertad del hombre para hacer o no hacer, hacer bien o mal, frustrar, impedir o promocionar. Por tanto, es una forma de praxis. Es también un concepto fundamentalmente evaluativo y prescriptivo (Bárcena, 1994 p. 24). La educación es, como actuación práctica, en parte producción y en parte acción.

La educación –como práctica- posee esa clase de bienes internos sólo reconocibles, por el educador y el educando, cuando participan comprometida y activamente en ella; esto es, cuando uno y otro hacen crecer un específico interés por estar humanamente formados (Bárcena, 1994 p. 76). Es una práctica que se consolida en la formación de quienes la persiguen.

Como acción posee así, un carácter inherentemente ético porque es el medio esencial y necesario para que el hombre alcance su plenitud como tal, pero también porque es un tipo peculiar de actuación –una práctica a interpretar y de compromiso- esencialmente vinculado a la idea de la libertad y a las decisiones del hombre que la realiza. La educación es, así, tal y como singularmente puede ser desarrollada, una práctica plural (Bárcena, 1994 p. 106).

Por su propio carácter de actuación, la educación y la enseñanza constituyen formas típicas de discurso práctico, aquel cuyo objetivo principal y prioritario es la elaboración de juicios moralmente conformados acerca de lo que debe hacerse en una situación concreta (Bárcena, 1994

p. 100). La situación concreta es la que en últimas define una práctica cualquiera que luego se convierte en reflexiva.

En este mismo sentido, se puede decir que la educación es un proceso de reflexión arduo y que se ha desarrollado desde diferentes perspectivas a través del tiempo y que depende de la concepción que la subyace, de la forma de concebir el mundo, del papel de cada uno de los actores, de los fundamentos que la rigen y de los principios que la permean. El papel de la educación en la sociedad del conocimiento, sus objetivos y la condición en que se desarrolla, es lo que Bárcena manifiesta como acción llena de sentido, espontánea y novedosa:

La educación, actividad humana práctica, es una experiencia de sentido, y se encuentra en el mismo orden que el discurso estético y, en general, el artístico, en su más amplia acepción. Se puede decir, por tanto, que la investigación educativa sigue un modelo diferente al de otras ciencias, al centrarse en la comprensión de significados de las experiencias y expresiones humanas por medio de la descripción y la interpretación. En educación, la forma privilegiada de relación humana no es la conducta normalizada, sino la acción espontánea, que siempre introduce algo nuevo, un nuevo comienzo (Bárcena, 2005, p. 19).

Es por ello, que el concepto de educación es polémico, ya que depende directamente de la confrontación crítica de diversas tradiciones pedagógicas orientadas a fines comunes. Además, el acto de enseñanza es considerado una actividad moral que por ende acrecienta el dilema educativo, los planteamientos que subyacen a la teoría entran en controversia algunas veces con la ética. Por lo que es necesario afirmar la innegable conexión entre la teoría, que concibe al docente como investigador y su práctica, que lo enfrenta a una necesaria reflexión hermenéutica:

Hablar del conocimiento práctico del educador supondrá referirse a un tipo peculiar de pensamiento y reflexión verdaderamente medial entre la teoría (productos de la investigación y teorización pedagógica) y las exigencias prácticas que imponen la actividad desempeñada y las particulares circunstancias que la circundan. Permitir la mediación entre la teoría y práctica de esta modalidad de conocimiento supondrá, por consiguiente, rehabilitar la condición eminentemente reflexiva y moral del trabajo educativo (Bárcena, 1994, p. 31).

Ahora bien, la educación pasa a ser el escenario de práctica donde los valores infundidos, en concordancia con la esencia del ser, cambian el entorno educativo, haciéndolo más proclive a superar el imperioso totalitarismo³ hacia una participación social comunitaria que aliente a las nuevas generaciones a trabajar en pro de la comunidad, con sentido altruista y humano. Por ende, la educación aparecerá como una acción hospitalaria, como la acogida de un recién llegado, de un extranjero, de un sujeto diferente a nosotros con defectos y virtudes diversas que permitan comprender que tanto la educación como la ética son un acto de amor porque se pasa por un proceso de comprensión y de enamoramiento tanto del que aprende como del que enseña. Por consiguiente, se resalta que debe existir motivación por una buena formación educativa que se traduzca en prácticas de valores que den comienzo a lo que podría llamarse una revolución humana con sentido ético.

3 El totalitarismo aparece siempre que dejan de respetarse la individualidad, la conciencia individual, y la autonomía de las personas, y cuando la estructura social y la política se funden en una sola, merced a un extraño maridaje o cuando el sentido de las acciones ya no puede matizarse y carece de la acción política de dimensión ética. De hecho la plena ciudadanía tiene menos que ver con los derechos per-se que con la actitud ética. (Bárcena, 2001, p. 137)

De la misma manera, afirma Bárcena:

La educación como acción posee un carácter inherentemente ético porque es el medio esencial y necesario para que el hombre alcance su plenitud como tal, pero también porque es un tipo peculiar de actuación –una práctica a interpretar y de compromiso- esencialmente vinculada a la idea de la libertad y a las decisiones del hombre que la realiza. La educación es, así, tal y como singularmente puede ser desarrollada, una práctica plural (1994, p. 39).

Sin acción ética se hace imposible alcanzar la felicidad porque no sería posible vivir en un mundo fundamentado en el miedo, en la avaricia, la codicia, el irrespeto, la crueldad, el horror etc. La educación, entonces, se considera como una práctica plural porque obedece a todas las dimensiones del ser humano con el propósito de hacerlo libre y autónomo en su diario vivir, por medio de la constante reflexión que lo orientan a actuar de manera pertinente en una situación adecuada.

La libertad para Bárcena se expresa con la acción a la que precede la responsabilidad moral para con el otro, es decir, se accede a ella en la medida en que se actúa con responsabilidad, sin lastimar o herir las condiciones de las personas. En este sentido, el ser humano es responsabilidad antes que libertad y sin lugar a dudas el sentirse realizado en la vida hace parte de esa experiencia que corresponde a la ética desarrollarla en los roles sociales y más exactamente en la educación.

Es claro que concebir la libertad como principio de la educación es hacer de la exigencia de su despliegue el fundamento último de la práctica educativa, pues corresponde al ámbito ético la tarea del desarrollo de la libertad –concebida como libertad moral-, siendo esta una nota característica de la acción. “La libertad se realiza en la acción” (Bárcena, 1994, p. 33). Una actividad puede realizarse libremente, pero no por ella misma, sino por el sujeto que la quiere

realizar; y querer es acción, no actividad; ésta es objeto del querer y no es el querer. Una actividad no es libre, aunque pueda, sin embargo, realizarse libremente.

La ética como fundamento de una educación práctica, enseña a pensar que más allá de la transmisión de un conocimiento académico, lo que se debe rescatar es la humanidad del ser, por medio de la cual se puede construir una libertad crítica y amparada por el dominio del bien en las relaciones de poder. Una educación ética permite soñar y hacer el mundo que se quiere sin acomodarse en la pesadilla de un mundo poco humano, permite vivir haciendo lo que gusta sin obligar a vivir haciendo lo que toca, permite que amemos y reconozcamos y no que odiamos y segreguemos; también permite formar conciencia sobre la administración del tiempo y no a crear rutina y, lo más importante, permite enseñar a pensar de forma crítica y no a obedecer ciegamente la inhumanidad.

Por eso la ética es el fundamento de una educación práctica: La ética no tiene fundamento, es el fundamento. Es anárquica, no tiene principio, no depende de una ontología o una antropología anterior. La responsabilidad no tiene comienzo. Bárcena y Mélich (2000) se han propuesto mostrar la manera como el infinito entra en relación con lo finito sin desmentirse. La ética es el estallido de la unidad originaria de la percepción trascendental, es decir, “lo más allá de la experiencia” (p. 166). La ética es un acontecimiento. La ética no es una relación de conocimiento, sino un acontecimiento que rompe todas las previsiones. “La ética es una herida que tiene lugar en el centro mismo de la identidad y que, por más que intente curarse, siempre queda su cicatriz” (Bárcena y Mélich, 2000, p. 167).

Así las cosas, se entiende la ética como un acontecimiento, como un punto de ruptura, como una tensión, como una facultad de innovación y de comienzo radical donde lo que se debe

proteger y cuidar es la novedad; el nacimiento del ser humano como puesta de un comienzo que requiere de un entorno apropiado para encontrar las mejores potencialidades de su ser, de su persona, para que pueda existir sin ningún tipo de discriminación a su diferencia en la vida social. “La educación como acontecimiento ético surge finalmente como una educación de la natalidad, de la aparición del otro como radical novedad” (Bárcena y Mélich, 2000, p. 167).

En consecuencia, se hace visible que la ética posibilita que la acción sea nacimiento, inicio, porque sólo cuando se analizan las acciones del ser humano, reconocemos y clasificamos su personalidad y comportamiento como algo que existe o que acaba de existir para un tiempo apropiado; así, se puede determinar que aquel no ha nacido para morir sino para iniciar algo nuevo porque cada vida humana se expresa de manera diferente, actúa, piensa, coordina, razona de maneras muy singulares, siendo imposible generalizar una determinación unívoca para todas las acciones que tengan el mismo propósito. En definitiva, “no hay ética sin novedad, sin ruptura, sin movimiento, sin innovación y sin irrepetibilidad”. (Bárcena y Mélich, 2000, p. 170)

2.3 Práctica Reflexiva

El pensamiento reflexivo no es meramente una cadena secuencial de ideas, sino una consecuencia u ordenación consecucional de ideas en la que cada una de ellas determina a la siguiente convirtiéndola en su resultado. Cada fase del pensamiento reflexivo tiene un sentido y apunta a una conclusión (Bárcena, 1994, p.70). Se da para concluir asuntos controvertidos dentro de la práctica docente, que pueden estar relacionados con los colegas docentes o con las directivas.

Permite también un mejor conocimiento crítico de los fines de la actividad, siendo así que actuar con un fin equivaldrá a actuar inteligentemente. También, tiene capacidad de conferir a

los acontecimientos educativos de interna significatividad, una significatividad controlable, comprensible y cognoscible (Bárcena, 1994, p. 87).

Bárcena también afirma que el papel de la reflexión es fundamental, ya que estimula el conocimiento de lo que se debe observar con especial cuidado; estimula a conocer cuándo actuar, más que simplemente el conocimiento de lo que hay que hacer (1994). Es claro que la reflexión hace verdaderamente profesional a un agente particular.

La concepción del acto educativo se puede desarrollar multidimensionalmente; es por un lado, una cuestión que atiende varios motivos y principios, y a la vez, ha de cuestionar con cierto tacto educativo las teorías que la fundamentan, con un juicio reflexivo necesario de contrastación con los bienes internos, el sentido de la ética y la función de la comprensión de la educación. Esto permite evidenciar la vinculación entre las dimensiones ética y política del ser humano. Por tanto, es necesario analizar como punto de referencia para desarrollar un concepto de educación como actividad reflexiva, del ejercicio del juicio y de la práctica del sentido común, tres de las más importantes aportaciones de la filosofía práctica según Bárcena: la diferencia entre *praxis* y *poiesis*, el sentido de la *éthos* y la función de la *phrónesis*:

En primer lugar, la distinción entre acción (*praxis*) y producción (*poiesis*), que permite abrir la naturaleza de la actividad educativa al contexto de una práctica dotada de bienes internos. En segundo lugar, el sentido de la ética como *éthos* que forma buenos rasgos de carácter y que, en su aplicación a la dimensión ética de la acción educativa, permite ir más allá –sin ignorarla tampoco- de una mera deontología profesional. Y, por último, la función del saber práctico, de la *phónesis*, en la comprensión y dirección concreta de la actividad humana de la educación. (Bárcena, 1994, p. 33)

Por tanto, la intencionalidad del quehacer educativo desde la práctica reflexiva, trata de comprenderlo a partir del saber práctico como arte, que inicia de un análisis de la educación como práctica “praxis” pero que se transforma al ocasionar “poiesis” que es el producto del hacer práctico. Por tanto, el profesional perfecciona esa *experiencia y su reflexión* progresa en algún aspecto relacionado con su actividad productiva. Bárcena (2005) en su libro *La experiencia reflexiva en educación*, destaca tres configuraciones filosóficas importantes en este proceso:

un *momento hermenéutico*, que piensa la práctica como una conversación; un *momento ético*, que piensa la educación como la práctica de un compromiso [...]; y un *momento político*, que piensa la educación como acción, o lo que es lo mismo, como la posibilidad de un nuevo inicio o la inserción de la novedad en el mundo: la radical novedad, la libertad y la pluralidad (p. 120).

Entonces, un proceso de pensamiento que busque el ajuste continuo de las acciones propias tanto como sus consecuencias, es un *proceso reflexivo*, este tipo de pensamiento es un examen activo, constante y minucioso del quehacer propio y del valor de la educación en sí. John Dewey (1989), subraya la relación entre pensamiento reflexivo y proceso educativo, fruto del interés que el medio crea en el proceso de enseñanza aprendizaje y de las situaciones dilemáticas que se presentan en el acto educativo. Es una forma de evadirse de la especulación y nos lleva a acoger diferentes concepciones a partir del conflicto; la *duda* que produce el pensamiento y tiene como propósito conseguir una conclusión. Por tanto, la investigación es una necesidad propia del pensamiento reflexivo y por ende la obtención de un nuevo conocimiento:

porque no aceptó⁴ ciegamente la teoría tradicional en boga, porque dudó e investigó, precisamente por eso, llegó a ratificar su pensamiento (...) lo que constituye el pensamiento reflexivo es el examen activo, persistente y cuidadoso de toda creencia o supuesta forma de conocimiento a la luz de los fundamentos que la sostienen y las conclusiones a las que tiende Dewey (1989, p. 29).

Se puede deducir entonces, que el profesional con un pensamiento reflexivo ha de presentar unos momentos reconocibles como *la duda*, en la que nace la pregunta que busca dilucidar el conocimiento de la estrategia o medio que se está utilizando. *La indagación*, que da opciones y propuestas de solución, generalmente por medio de la investigación que debe estar orientada por el criterio claro que da la razón teórica. Otro momento es *la búsqueda y elección de los medios usados* para la supresión de la duda, que se culmina con la producción de un juicio, donde se expresa una respuesta o conclusión. Por lo tanto, se puede afirmar que:

la finalidad general de las prácticas aspira a producir un cambio, que podrá ser exterior a la misma actividad –en el caso de una actividad técnica- o interior a la misma, en el caso de una acción práxica. La finalidad de un problema práctico es descubrir la verdad práctica, es decir, una verdad que hay que hacer y que al hacerla nos cambia en la dirección del sentido de nuestra propia naturaleza humana. (Bárcena, 1994, p. 62)

De esto se deduce que es la práctica y sobre todo la práctica pedagógica reflexiva, la que ha de establecer la revalidación de las teorías educativas y no al contrario. Por tanto es necesario desarrollar por medio de un proceso de exploración y eliminación de concepciones, dos

⁴Dewey, refiriéndose a Cristóbal Colón en su travesía, que a pesar de todos los impedimentos, su duda, análisis e investigación, le permiten llevarlo a la consecución del descubrimiento de América el 12 de Octubre de 1492. Específicamente el autor lo retoma como ejemplo de pensamiento reflexivo, que va en contravía de las creencias tradicionales ya estructuradas.

momentos fundamentales para que la práctica pedagógica cumpla su condición reflexiva; el primero donde exista la capacidad de autoevaluación y de autoreconocimiento de su quehacer “una reflexión sobre su práctica docente que le permita examinar su teoría implícita de la enseñanza, sus esquemas de funcionamiento básico y las actitudes propias para iniciar, de este modo, un proceso de autoevaluación que oriente su desarrollo profesional” (Bárcena, 1994, p. 37)

La orientación según Bárcena no termina allí, el segundo momento es el que le permite confirmar e identificar otras prácticas pedagógicas, el estudio profundo y el contraste entre su práctica y la de otros maestros permite reconsiderar su labor: “La experiencia práctica no es la única fuente de problemas, pues el educador también reflexiona sobre la experiencia de los demás, por ejemplo, la de sus colegas, con quienes entra en contacto diario, y con sus ideas”. (Bárcena, 1994, p. 39)

2.3.1 Clasificaciones y Tipos de Reflexión

Es importante tener marcos de referencia que permitan “medir” y “clasificar” el tipo de reflexión que hacen los docentes, por tanto, algunos autores se han dado a la tarea de delimitar niveles, características y alcances de los procesos reflexivos.

Para comenzar, se aprecia una clasificación de los niveles de reflexión según Van Manen (Cuadro 1), citado por Rodrigues (2013). Para Van Manen, reflexionar es pensar y el reflexionar se corresponde con el actuar, de igual manera se debe realizar sobre lo pasado, en el presente y hacia lo futuro, para lo cual se deben tener ciertas consideraciones: escoger entre las diversas opciones y resolver el camino a seguir. También es importante mencionar, que se le da importancia al contexto social y político de la reflexión docente.

Niveles de reflexión según Van Manen (1977)	
Racionalidad técnica	El profesor aplica eficazmente el conocimiento, las teorías y las técnicas educativas. Sin embargo, no toma en cuenta los contextos del aula, de la escuela, de la comunidad o sociedad, para la toma de decisiones. Van Manen llama a este nivel el “paradigma empírico-analítico”.
Práctico	La acción del docente va unida a compromisos de valor particular, y no evalúa las consecuencias educativas de las decisiones y prácticas. Prevalece el paradigma de la “hermenéutica-fenomenológica”. El profesor está preocupado por analizar y clarificar las experiencias individuales y culturales, las creencias, los juicios, los significados, con el propósito de orientar la práctica. Se enfoca en el análisis de los comportamientos y en el cumplimiento de objetivos.
Crítico	El docente toma en cuenta criterios morales y éticos en la reflexión sobre la acción educativa, y sobre el valor social del conocimiento, desde una mirada autocrítica. En este nivel, la reflexión integra un análisis crítico de las instituciones y de la autoridad.

Cuadro 1. Niveles de reflexión según Van Manen

Fuente: *El tacto pedagógico* (Rodrigues, 2013, p. 73)

A continuación y siguiendo a Rodrigues (2013), se expone la clasificación de Sparks-Langer, Simmons, Pasch, Colton y Starko (Cuadro 2), quienes lograron definir un marco que identifica siete tipos de lenguaje y pensamiento reflexivo pedagógico. Cabe mencionar que el aporte más significativo de este trabajo reside en la caracterización de niveles distintos de pensamiento reflexivo, dando pautas para identificar aspectos relacionados con la calidad y con el nivel de profundidad de las reflexiones desde una perspectiva progresiva.

Tipos de Pensamiento Reflexivo según Sparks-Langer, Simmons, Pasch, Colton y Starko (1990)	
Nivel	Descripción
1	No utiliza un lenguaje descriptivo. Demuestra nula conexión con los eventos o los métodos de evaluación en el aula.
2	Describe los eventos en el aula de forma sencilla y con un lenguaje poco técnico.
3	Describe los hechos o los métodos y estrategias didácticas utilizadas en el aula y las razones para adoptarlos, guiado sobre todo por las teorías o principios introducidos en el curso.
4	Explica los métodos y estrategias didácticas utilizadas en el aula y las razones para adoptarlos, guiado sobre todo por las prácticas habituales o preferencias personales.
5	Explica los métodos y estrategias didácticas utilizadas en el aula y las razones para adoptarlos, guiado por las teorías o principios introducidos en el curso.
6	Al momento de declarar los eventos o la razón de ser de ciertos métodos, no sólo se basa en teorías o principios utilizados como guía, sino que hace adecuaciones considerando el contexto de la clase o escuela.
7	Al describir su práctica docente, no sólo toma en cuenta el contexto escolar, sino que también menciona asuntos ajenos a la escuela, tales como la moral, la ética, las necesidades de la sociedad y las políticas del gobierno.

Cuadro 2. Tipos de pensamiento reflexivo según Sparks-Langer, et al.

Fuente: *El desarrollo de la práctica reflexiva* (Rodrigues, 2013, p. 74)

Hatton y Smith, citados por Rodrigues, (2013), identificaron cuatro tipos de reflexión (Cuadro 3), pero también se cita lo proyectado por Larrivee (2008) (Cuadro 4). Su estudio muestra que una estrategia importante para facilitar el desarrollo de una reflexión es contar con un “amigo crítico”, una persona que anime el diálogo en un clima de confianza, para examinar la planificación de la enseñanza, la implementación y su evaluación. (Rodrigues, 2013).

Niveles de Reflexión según Hatton y Smith (1995)	
Reflexión técnica	Es una reflexión centrada en la toma de decisiones sobre las destrezas y acciones que emprendieron o emprenderán. La preocupación se centra en las prácticas de la enseñanza, en los métodos necesarios para transferir la información y en los procesos utilizados para mejorar las clases de un año a otro.
Reflexión descriptiva	Analiza su actuación profesional y razona sobre las decisiones tomadas. La reflexión descriptiva contribuye a que el maestro examine los conocimientos que tiene sobre la materia, las habilidades y las relaciones interpersonales, etc.
Reflexión dialógica	Implica pensar, sólo o en compañía de pares, sobre las alternativas posibles para resolver los problemas identificados. A través de este proceso valoran y analizan sus competencias, sus destrezas, los métodos de enseñanza que están utilizando y exploran alternativas de mejora.
Reflexión crítica	Ponen atención en los efectos que sus acciones pueden tener sobre otros. Implica analizar las situaciones y su trabajo profesional desde perspectivas y dimensiones éticas, sociales, políticas y / o culturales.

Cuadro 3. Niveles de reflexión según Hatton y Smith

Fuente: *El desarrollo de la práctica reflexiva* (Rodrigues, 2013, p. 75)

Rodrigues (2013) retoma a Larrivee (2000), quien a partir de las contribuciones de Van Manen (1998), Schön (1998), Jay y Johnson (2002), identifica cuatro niveles comunes de reflexión (Cuadro 4) en los cuales se basa para definir el marco de su instrumento: nivel inicial, el docente se enfoca en las funciones de enseñanza y en sus habilidades, analizando las situaciones de manera aislada; nivel más avanzado, el docente considera las teorías y los fundamentos de su práctica; y nivel superior, el docente examina las consecuencias éticas, políticas y sociales de su enseñanza, tomando en cuenta una perspectiva más amplia del quehacer educativo. (Rodrigues, 2013)

A partir de este análisis, Larrivee (2000) propone cuatro niveles de reflexión dentro de la práctica docente:

Niveles de Reflexión de la Práctica Docente según Larrive (2000)	
Pre reflexión	Reacciona a las situaciones de los estudiantes y del aula en forma automática y rutinaria. Opera con respuestas reflejas, sin análisis previo y atribuye la responsabilidad de los problemas a los estudiantes o a otros. No adapta su enseñanza a las necesidades de los estudiantes. Sus creencias y posiciones acerca de las prácticas de enseñanza son generalizadas y no se apoyan en las pruebas de la experiencia, la teoría o la investigación.
Reflexión superficial	Se centra en las estrategias y los métodos utilizados para alcanzar objetivos predeterminados. Las creencias y posiciones acerca de las prácticas de enseñanza son compatibles con la evidencia de la experiencia, no toma en cuenta las teorías pedagógicas. Reconoce la necesidad de tener en cuenta las necesidades de los estudiantes.
Reflexión pedagógica	Alto nivel de reflexión basado en la aplicación de conocimientos didácticos, teóricos o investigaciones educativas. Reflexiona sobre las metas educativas, las teorías que subyacen a los enfoques pedagógicos, y las conexiones entre los principios teóricos y la práctica. Hace un análisis acertado sobre las bases teóricas relacionadas con la práctica del aula. Analiza el impacto de las prácticas de enseñanza en el aprendizaje de todos los estudiantes. La reflexión es guiada por un marco conceptual pedagógico.
Reflexión crítica	Reflexiona sobre las implicaciones morales y éticas y las consecuencias de sus prácticas en el aula con los estudiantes. Centra su atención en las condiciones sociales en que sus prácticas se desarrollan. Se preocupa por cuestiones de equidad y justicia social que surgen dentro y fuera del salón de clases y trata de conectar su práctica con los ideales democráticos. Reconoce que las prácticas del aula y de la escuela no pueden estar separadas de las realidades sociales y políticas, se esfuerza por ser plenamente consciente de las consecuencias de sus acciones. Se dedica a la reflexión y la investigación crítica sobre las acciones de enseñanza, así como sobre los procesos de pensamiento.

Cuadro 4. Niveles de reflexión de la práctica docente según Larrivee

Fuente: *El desarrollo de la práctica reflexiva* (Rodrigues, 2013, p. 76)

Para finalizar se presenta el cuadro de Moon (2007), citado por Rodrigues (2013), quien diseñó una serie de ejercicios para orientar a los estudiantes en la práctica reflexiva y a la vez promover una reflexión en mayor profundidad. Moon desarrolló un marco para analizar la

escritura reflexiva, que define cuatro niveles de reflexión (Cuadro 5): escritura descriptiva, escritura descriptiva con alguna reflexión, la escritura reflexiva (1) y la escritura reflexiva (2). (Rodrigues, 2013, p. 76)

Niveles de escritura reflexiva según Moon (2007)	
Escritura descriptiva	Relato descriptivo, narra eventos y contiene muy poca reflexión. El relato puede relacionarse con ideas o información referida a un contexto más externo, aunque este contexto no es considerado o cuestionado.
Escritura descriptiva con alguna reflexión	Se trata de un relato descriptivo que da algunas pautas para la reflexión, aunque ésta no es lo suficientemente profunda para activar el aprendizaje. Sin embargo, el relato es más que una simple historia.
Escritura reflexiva (1)	Hay descripción especial énfasis en comentarios reflexivos. Los relatos poseen cierto nivel de análisis. El autor muestra ser crítico con su propia acción o con la de otros. Toma en cuenta varios puntos de vista, aunque no son analizados en profundidad.
Escritura reflexiva (2)	El relato muestra una profunda reflexión y está implícito el reconocimiento de que el marco de referencia con el que se considera un evento puede ser cambiado. Se asume una postura metacognitiva (es decir, tiene conciencia crítica de los propios procesos mentales de funcionamiento, incluyendo la reflexión). El relato reconoce que los acontecimientos se desarrollan en un contexto histórico o social, lo que puede influir en la reacción de una persona. Son analizadas las múltiples perspectivas de una situación. Se observa un “diálogo interno” del autor.

Cuadro 5. Niveles de escritura reflexiva según Moon

Fuente: *El desarrollo de la práctica reflexiva* (Rodrigues, 2013, p. 77)

2.4 Prácticas Reflexivas en las Prácticas de Enseñanza

Las prácticas reflexivas son un eje fundamental y sustentan las prácticas de enseñanza, como lo manifiesta Dewey citado por Rodrigues (2013), la reflexión implica un compromiso de la persona que observa, analiza, asume retos, define metas y actúa sobre la realidad desde una perspectiva crítica, profunda, creativa. Según Dewey, la reflexión es considerada como un

proceso cognitivo activo y deliberativo (Hatton y Smith, 1995), que aborda, por lo general situaciones problemáticas prácticas, permitiendo que se dé un pensamiento que involucra un ordenamiento minucioso y metódico de las ideas, ponderando las opciones y alternativas, para actuar en la realidad vivida y experimentada (Rodrigues, 2013).

Por su parte Zeichner, (1993), citado por Rodrigues (2013), señala que para lograr esta acción reflexiva, es necesario que los profesores adopten tres actitudes: una apertura intelectual, responsabilidad para hacer, y ser sinceros.

La intención o el propósito del acto educativo, es otro ingrediente esencial que se introduce con moderación para que la práctica sea realmente reflexiva. Las condiciones reales del ambiente en que se desarrolla, proporciona los recursos para la toma de decisiones concretas

lo propio de una práctica es su poder para establecer las condiciones que han de tenerse en cuenta para lo que haya de hacerse o decidirse. Por eso, nunca puede presuponer una acción concreta ni requerir del agente que haga una elección sustantiva particular. Así, una práctica consiste en una serie de condiciones que cualifican acciones (Bárcena, 1994, p. 21).

Es ahí, donde la toma de decisiones es inevitable, al momento de actuar y de tener en cuenta el pensamiento de una educación para la alteridad, al elaborar un pensamiento educativo renovado y novedoso. La práctica del pensar filosófico y comprensivo desde la mirada del otro, despliega la voluntad de percibir y entender las necesidades e intereses del educando, a través del acto educativo. Todo saber práctico se aprende con el ejercicio. La esencia de todo saber práctico puede expresarse de la siguiente manera:

Lo que hay que hacer, después de haber aprendido, lo aprendemos haciéndolo. Por ello decimos que no basta con saber teoría ética para llegar a actuar éticamente bien. Y en

educación ocurre otro tanto: no basta con saber o conocer la teoría educativa para llegar a educar de hecho. Un requisito esencial aquí es estar formado, es decir, educado y comprometido con el desarrollo de la propia madurez. (Bárcena, 1994, p.32)

Reflexionar sobre la práctica pedagógica docente permite plantear acciones de mejora tanto en lo cognitivo como en lo procedimental, así como revisar los principios que rigen su actividad docente. No obstante lo anterior, el estudio teórico en este proceso de consolidación y apropiación del quehacer docente, debe prevalecer; “es evidente que la teoría tiene un claro lugar en la práctica. Sólo así, la actividad educativa logrará ser una práctica verdaderamente reflexiva y crítica” (Bárcena, 1994, p.36). Por lo tanto, ligar el estudio teórico y el análisis práctico, es una de las condiciones para lograr que una actividad educativa sea pertinente, contextualizada y propicia, una *práctica pedagógica reflexiva* necesariamente ha de cumplir estas características.

Repensar la educación desde una pedagogía reflexiva en la cotidianidad del quehacer educativo y el anhelo de lograr una educación equitativa y contextualizada, es un propósito que se conseguirá en el momento en que los educadores analicen el papel fundamental que tienen en la formación de los ciudadanos.

Es posible que las brechas de la desigualdad social que han permeado los procesos educativos sean transformadas, al respecto se tiene que

El poeta es el que cree que las cosas pueden ser de otra manera. El poeta es utópico. Se trata de una pedagogía crítica, revolucionaria; una pedagogía que sostiene que las cosas podrían ser de otro modo, y que aún merece la pena seguir luchando. Por ello hay que dejarse inspirar por la palabra y permitir que los poetas vuelvan a ocupar el centro de la plaza pedagógica. (Bárcena & Mélich, 2000, p.28)

Las prácticas pedagógicas reflexivas integran múltiples factores; el profesional de la educación se hace educador en tanto concibe su quehacer desde la acción, la piensa, la reflexiona y se compromete; lo que conlleva transformaciones en todo el sentido de la palabra.

Si bien es cierto que la enseñanza es práctica, no puede reducirse a eso. Es la teoría la permite verla desde otra óptica; para que finalmente quede constituida como práctica reflexiva, se hace necesario que el educador dé un gran paso desde la simple *corazonada teórica* hasta una práctica reflexiva en la educación. Sobre este aspecto, Bárcena señala lo siguiente:

La enseñanza es un proceso flexible y abierto, que no puede ser regulado ni controlado por la aplicación de principios técnicos y normas. Por la acción mostramos quiénes somos y damos así respuesta la pregunta que se le formula a todo recién llegado: ¿Quién eres tú? (2001, p.48).

Teniendo en cuenta lo anterior, Schön (1998), citado por Rodrigues (2013) plantea la importancia de reconocer que, adicional al conocimiento teórico que posee todo profesional, está presente un conocimiento tácito, propio de la acción inteligente, que se construye de manera interactiva al reflexionar “sobre los resultados de la acción, sobre la acción misma y sobre el saber intuitivo implícito en la acción.” (Schön, 1998, p.62).

Para Schön, (1998), un profesional también reflexiona desde la práctica, es decir sobre la acción, y puede a través de este proceso reflexivo, aprender de ella y modificar sus futuras acciones.

En este punto, también es importante analizar la postura de Freire en relación con lo que se entiende por praxis de los docentes. Para Freire (2004), citado por Rodrigues (2013) la praxis del educador presupone reflexionar de manera crítica sobre su quehacer y sobre su actuar con los

estudiantes. Lo anterior se basa en el deber del profesor de “respetar la dignidad del educando, su autonomía, su identidad en proceso” (Freire, 2004, p.17). Freire expone que es fundamental la reflexión permanente sobre la práctica pedagógica, lo cual exige tener una visión y postura frente al mundo y frente al contexto real en el que se está dando la acción educativa.

Para Araújo y Martins de Araújo (2005), citados por Rodrigues (2013), Freire expone que el proceso de formación docente debe ser permanente, pues el ser humano es un ser inconcluso y debe ser consciente de este estado. Esta condición de imperfecto e inacabado lo impulsa a aprender, a saber y a ser más, permanentemente, lo cual se entiende como un desarrollo profesional continuo (Rodrigues, 2013). Implica también, en este marco más amplio que se vislumbra el quehacer educativo, entender la formación como un proceso “que consiste en construir conocimientos y teorías sobre la práctica docente, a partir de la reflexión crítica.” (Araujo y Martins de Araujo, 2005, p.22). La práctica entonces no significa hacer algo, sino hacer y pensar en lo que se hace (Rodrigues, 2013).

“El ideal en nuestra formación permanente es convencernos de, y prepararnos para, el uso más sistemático de nuestra curiosidad epistemológica.” (Freire, 1997, p.116).

“A eso llamo pensar la práctica y es pensando en la práctica que aprendo a pensar y a practicar mejor” (1997).

Siguiendo el concepto de práctica enfocado al quehacer docente, es necesario retomar a Philippe Perrenoud. Este autor analiza los conceptos trabajados por Schön y, a partir de ellos, explica los procesos mentales asociados a la práctica reflexiva:

- Reflexión en la acción: “consiste en preguntarse por qué pasa lo que pasa o va a pasar, lo que podemos hacer, cuál es la mejor táctica, qué orientaciones y qué precauciones hay que tomar, qué riesgos existen, etc.” (Perrenoud, 2004, p. 62).
- Reflexión sobre la acción realizada, es decir, “tomar la acción como un objeto de reflexión, posterior a su realización, para comprender y analizar lo que se hizo, si se podría haber hecho otra cosa, qué se debería hacer para mejorar la acción o los resultados a alcanzar. Implica crítica, análisis, comparación con otras situaciones similares, compilación de evidencias para futuras tomas de decisiones”. (Rodrigues, 2013, p. 52).

Según Rodrigues (2013), para Perrenoud, la acción pedagógica envuelve una serie de decisiones que pueden ser tomadas antes, durante o después de una actividad de enseñanza. Así, durante la acción pedagógica es muy difícil reflexionar lentamente, por el ritmo constante y acelerado de toma de decisión y de acción.

Una vez el docente se encuentra fuera de la acción pedagógica, puede reflexionar sobre lo que ha pasado en clase, los resultados de su acción, los problemas enfrentados, la selección de nuevas estrategias de enseñanza, etc. La reflexión es retrospectiva y prospectiva y conecta el pasado con el futuro. (Perrenoud, 2004, p.62).

Dicha retrospección puede contribuir a “capitalizar la acción” y transformarla en conocimientos que pueden ser utilizados en otras circunstancias. Esto significa que en forma permanente se da una reflexión espontánea sobre la práctica, aunque esto no ha de provocar impacto en la actitud o modo de proceder de las personas. Por tanto, la

práctica reflexiva, con fines de mejora, debe ser permanente y sistemática”

(Rodrigues, 2013, p.58).

2.5 Alrededor del Término Comprensión

La palabra comprensión, en el diccionario de la lengua Española es definida como la facultad, capacidad o perspicacia para entender y penetrar las cosas. Proviene del latín *comprehensión* que se utiliza para la acción de captar con el intelecto, misterios que están más allá de lo superficial. Se deriva de la palabra *hendere* asociada al verbo aprender; por lo tanto la comprensión se vincula con los procesos pedagógicos de direccionarse (hacia), tal como lo hace el estudiante que persigue el conocimiento. Esto quiere decir que por medio de la comprensión el ser humano adquiere (atrapa) conocimientos al entender y enlazar (unir) los conceptos previos con las nuevas ideas, nociones, hechos, situaciones y sucesos, por la capacidad del intelecto.

Entonces es necesario esclarecer, que la *comprensión* no se queda en el acto comunicativo de decodificación correcta del mensaje, sino que va más allá. Tiene en cuenta la subjetividad que subyace a ella, el contexto que la rodea; en este caso todo lo que implica el quehacer pedagógico para que realmente se construyan prácticas reflexivas desde el ejercicio docente.

Se reconoce por consiguiente que en el proceso de comprensión intervienen pensamientos tanto objetivos como subjetivos, es decir, *comprender* equivale a la construcción de saberes, concibiendo diversos conceptos, situaciones y acciones, entre tanto se medie la unión de los propios (como creemos que debería ser – hacerse), la experiencia de otros y lo relativo al objeto de estudio. Por consiguiente, la persona que ha *comprendido* lo hace teniendo en cuenta su propia perspectiva, lo objetivo, la relación con otras formas de concepción y en consecuencia llega al entendimiento. Desde allí, la comprensión se da como un proceso del intelecto que se aferra a un

nuevo significado o conocimiento de tal manera que lo hace propio en el proceso de construcción. Es por esto que el concepto *comprender* está ligado necesariamente a procesos educativos, tal como es común afirmar que un educando *comprendió* al referirse a la adquisición de un nuevo conocimiento. Es ineludible por lo tanto, afirmar su familiaridad con procesos investigativos desde perspectivas educativas, tal como lo afirma Bárcena:

La investigación educativa sigue un modelo diferente al de otras ciencias, al centrarse en la comprensión de significados de las experiencias y expresiones humanas por medio de la descripción y la interpretación. Por eso resulta inevitable que la investigación en ciencias humanas, y particularmente en pedagogía, explore también lo subjetivo, en lugar de analizar únicamente los comportamientos y las conductas externas al sujeto. (Bárcena, 1994, p. 43)

Para el grupo de investigación de este proyecto de grado es de suma importancia llevar a cabo procesos de comprensión que conduzcan a la adquisición de un nuevo conocimiento con respecto a la forma como los docentes reflexionan sobre sus propias prácticas y las de otros maestros, la forma en que construyen innovaciones y nuevas formas de constituir prácticas educativas con el objetivo de lograr una educación integral y de calidad.

2.5.1 Procesos de Comprensión Lectora y de Producción Textual

Pero en el momento de la lectura, al lector le sucede algo muy raro. El libro que lee no es jamás el mismo libro que el autor escribió. Mientras lee, imagina otros paisajes, otras caras para los personajes, otros olores, otros colores, todo distinto. Cada elemento del libro que se lee se mezcla en sus propios recuerdos (...) (Machado, 1994, en *Serie Río de Letras*)

La literatura científica aborda el tema de la comprensión y en especial de la comprensión lectora desde diferentes ópticas, pero todos coinciden en que se trata de “uno de los principales retos que debe afrontar el sistema educativo” (Montanero, 2004). Esa riqueza con la que se ha estudiado y se ha teorizado sobre el tema, es una muestra clara de que existen también, al momento de comprender un texto, las “diferencias individuales” de las que hablaron Gutiérrez, García-Madruga, Elosúa, Luque, y Gárate (2012, p. 45).

Lo cierto es que, en medio de la diversidad de opiniones y por darle un estilo coherente a este estudio, se citarán aquí algunas posturas que no sólo son actualizadas sino que indudablemente se relacionan con lo hayado en el proceso investigativo. Es así como se retoman los aportes de Van Dijk, Martín Cordero, Montanero y Cajiao, entre otros.

Van Dijk (2005) asegura que durante el proceso de la comprensión lectora, el lector construye distintos niveles de representación del significado del texto. Un primer nivel de comprensión, gira en torno a la construcción de una idea global del texto (García-Madruga, Luque, y Martín, 1989, p. 38), para poder avanzar hacia aquello que los expertos han llamado el momento de la representación semántica (Montanero, 2004, p. 422). Lo cierto es que este espacio se limitará a describir dos niveles de comprensión de textos, que en palabras de Montanero, se precisaría así: “la base del texto y el modelo de la situación” (2004, p. 416).

Dentro del nivel de la *base del texto* Montanero (2004, p. 416) menciona los siguientes procesos:

- La extracción del significado de las palabras desconocidas a partir del contexto.
- La extracción de la información esencial.

- Las relaciones sintácticas, semánticas o retóricas entre las ideas del texto (conexiones referenciales, temporales, anafóricas temáticas, expositivas).
- La detección de problemas de cohesión o coherencia.

En este nivel *microestructural* (Gutiérrez, 2012, p. 205) la lectura comienza realmente a ejercerse y si se miran con detenimiento los subprocesos citados de manera independiente en el párrafo anterior, y que corresponden al serio estudio de Montanero, la situación no es del todo tan sencilla para la escuela; el reto de lograr el aprendizaje de la lectura, sigue siendo grande y comprometedor. Y sí tiene razón Cajiao cuando plantea que aprender a leer es “entender más allá de las palabras” (2012, p. 55), la lectura como tal se da plenamente en un segundo nivel, que Gutiérrez et al. (2012, p. 53) recuerdan como *macroestructural*, que representa ya el significado global del texto.

En la macroestructura, ciertamente, juega un papel la aplicación de las *macrorreglas* (selección, generalización y construcción), a las proposiciones microestructurales (Gutiérrez, 2012, p. 53), combinadas con lo que los docentes hemos comprobado en nuestra praxis: los conocimientos previos del lector, sus propósitos y sus motivaciones por leer. Al respecto se ha dicho que así como el lector debe motivarse para la lectura, también es fuente de motivación dirigir para sí mismo o para otros un texto leído bajo debidas condiciones lectoras, pues leer de manera incorrecta, puede ser un buen motivo de desmotivación. (Solé, 2009). Es fundamental llevar a cabo esta lectura en clase, y no precisamente con exclusividad en la de lengua castellana, pues está claro que todos los procesos que llevan a la comprensión de textos, se han de cumplir en cualquier espacio del currículo y por qué no, de la vida misma, donde el niño, joven o adulto, se enfrenta a “leer signos” (Cajiao, 2013, p.57).

De todos modos, se trata de reconocer la verdadera comprensión dentro del proceso de lectura, cuando se alcanza aquella interactividad entre el lector y el texto, de la que han hablado grandes estudiosos del tema (Carpenter y Just, 1989; Kintsch, 1990; García Madruga, Martín Cordero, Luque y Santamaría, 1995; León, 2004), para recordarlo con Martínez (2006, p. 171). Interactividad que sólo es posible si el lector logra relacionar las palabras que saltan del texto, con otras palabras del entorno, o mejor aún, con experiencias reales, vividas. De no ser así, el texto seguirá mostrando hilos de signos, que transmiten poco, que no atrapan la atención, que no motivan; que no dicen nada.

Y si en el texto el autor plantea una lectura de su experiencia, de su realidad, qué tal pensar en promover la producción de textos en los estudiantes, al ritmo verdadero de productividad; es decir, induciéndolos a

que sean capaces de emplear sus propias palabras para definir términos o principios científicos, que puedan buscar formas de expresión alternativas, que utilicen el lenguaje escrito y puedan revisar y mejorar su escritura como forma de mejorar su comprensión y su aprendizaje, son algunos elementos relevantes a este respecto (Onrubia, 1997, p. 14) .

En este orden de ideas, la comprensión de lectura no se debe desligar de la producción de textos “dirigidos a diversos propósitos”, como diría Delia Lerner (2001, p. 11). Y valga la oportunidad para aclarar que mientras en este documento se haga referencia a la producción de textos, se está señalando exclusivamente a la escritura, en vista de que la producción de textos orales requiere un tratamiento algo diferente y no menos complejo.

Volviendo a Lerner, se ha decidido enfatizar en la ‘dirección’, para reiterar que la escuela que insiste en enseñar los signos convencionales, su desciframiento y empleo, de una manera

mecánica y sin vida, está lejos de lograr un aprendizaje de la lectura y de la escritura significativa, aunque se dedique a ‘enseñarlas’: “Leer y escribir deben ser ejercicios del espíritu” reitera Cajiao (2013, p. 60), y como tales, hay que saberlos alimentar y fortalecer. Alonso Rodríguez (2013), en un interesante estudio sobre el aprendizaje de la coherencia discursiva, afirmaba, por ejemplo, que ésta se alcanza con las valoraciones globales de textos; que en suma, la clave para producir textos coherentes (incluye los orales, desde luego) se encontraba allí.

2.5.2 Factores que determinan la comprensión lectora.

Además de los procesos de comprensión lectora, es importante también mencionar aquellos factores que de una u otra manera determinan dicha comprensión, y que en muchas ocasiones no solamente dependen del lector.

El Lector: Diversos componentes facilitan u obstaculizan la comprensión del lector, entre estos se encuentran por ejemplo, las estrategias cognitivas de muestreo, predicción, inferencia, verificación y autocorrección (Goodman, 1982, p. 72).

Muestreo: El muestreo es el paso dado por el lector desde el preciso momento en el que, acudiendo a sus capacidades y conocimientos previos, selecciona los vocablos e ideas más relevantes del texto, para construir o empezar a definir lo significativo y clave. El lector procesa aquellos términos o ideas significativas para él y no las palabras percibidas visual o táctilmente; en síntesis, el cerebro es el que lee y no el ojo.

Predicción: Es la habilidad con la que cuenta el lector para pronosticar lo que el texto le ha de brindar si avanza en su lectura; a través de ésta se consigue ver el desenlace de un cuento, una

definición o el cierre de una expresión. Esta capacidad lleva al ser humano a la posibilidad de levantar hipótesis alrededor del desarrollo y de la forma como ha de terminar un texto.

Inferencia: Es la capacidad para deducir y concluir acerca de aquellos componentes del texto que aparecen implícitos. La inferencia permite hacer claro lo que aparece oscuro en el texto. La Inferencia es un medio poderoso por el cual las personas complementan la información disponible utilizando el conocimiento conceptual y lingüístico y los esquemas que posee.

2.6 Prácticas Docentes en Procesos de Producción Textual

Las prácticas de los docentes frente a los procesos de producción textual, conforman el tronco conceptual de este estudio. Para entender cómo se da la relación entre la práctica docente y los procesos de lectura y producción textual se debe empezar por entender qué significa producir textos escritos.

2.6.1 Cassany y la producción de textos escritos

Los aportes teóricos de Cassany (1990) son uno de los principales referentes en torno a los procesos de producción textual. Al referirse a los diversos enfoques que han acompañado al proceso de enseñanza aprendizaje de la escritura, este autor recorre los enfoques basados en la gramática, las funciones, los procesos, y el enfoque por contenidos. Su aporte es considerado como enriquecedor a la hora de reflexionar sobre las prácticas docentes.

En los trabajos monográficos de Cassany (1993) al abordar la producción escrita, también se destaca cómo una buena práctica docente se da cuando éste acude a los errores más importantes de cada texto escrito de sus estudiantes, para definir lo que realmente se tiene que estudiar a profundidad en la clase. En cuanto a la composición, el experto recalca la manera como

debe garantizar el docente que sus estudiantes constaten que sus producciones o las de sus compañeros, responden a aspectos alcanzables según el nivel en el que se encuentren; aspectos como: ¿Cada párrafo contiene varias frases o puntos seguidos?, ¿cada párrafo empieza con mayúscula y termina con punto y aparte?, ¿cada párrafo trata de un único tema o subtema? o, ¿cada párrafo tiene una oración temática clara? Además, se reconoce en Cassany una mirada a la escritura, donde la producción textual- escrita- desarrolla cuatro principales etapas, tanto para la enseñanza como para el aprendizaje de la producción: la planeación del texto, la producción del texto, su evaluación y edición (Figura 1).



Figura 1. Etapas tenidas en cuenta en la producción textual según Cassany

Fuente: Elaboración propia, con base en los postulados de Cassany.

Este enfoque es una guía afortunada para la educación tal y como se concibe hoy en Colombia, pues es lo suficientemente coherente con el tema de las competencias comunicativas, según las cuales el estudiante de una lengua es ante todo un agente social, es decir, un usuario de la lengua, alguien que *hace cosas con palabras* (Cassany, 1993, p. 45).

Dentro de la producción textual, se reconocen diversos postulados relacionados con los enfoques modernos. Sin embargo, a la par de las investigaciones más recientes con las que se demuestra que se requiere un currículo centrado en el estudiante, queda claro cómo el docente debe instar por llevar a cabo en el aula un proceso de aprendizaje de la escritura donde cada alumno tiene que desarrollar su propio estilo de composición a partir de sus capacidades.

Sin lugar a dudas, en toda producción textual practicada en el aula, intervienen la gramática, la naturaleza del tipo del texto o la función con que se escribe, el proceso que se sigue al componer el texto y también el contenido del mismo. Son todos cuatro, aspectos esenciales al escribir. Por lo tanto, un enfoque llevado al aula por el docente, y que sólo tenga en cuenta un aspecto, corre el riesgo de ser incompleto; y es allí donde el profesor requiere la aplicación de un recurso o estrategia que le garantice esa didáctica dentro de su clase.

2.6.2 Recurso SD: Secuencia Didáctica

Una secuencia didáctica (citada por muchos de los referentes como SD), se fundamenta en las teorías contemporáneas en el campo del lenguaje y busca que los estudiantes se reconozcan productores de texto y publiquen sus obras, incluso antes de escribir convencionalmente. Una secuencia didáctica “es como una estructura de acciones e interacciones relacionadas entre sí, intencionales que se organizan para alcanzar algún aprendizaje” (Camps, 2004, p. 44).

Esta estrategia no es diferente del conjunto de actividades que se proponen profundizar o sencillamente desarrollar procedimientos o conocimientos específicos sobre un tema. Pero se aclara que mientras un docente se enmarque en las competencias, descarta la palabra ‘tema’, y hace referencia en lugar de ello, a un ‘estándar’ y, con ello, a una competencia.

En Colombia, uno de los referentes principales en cuanto a competencias comunicativas ha sido Pérez Abril. Este experto manifiesta que "escribir significa producir ideas genuinas y configurarlas en un texto que como tal obedece a unas reglas sociales de circulación" (Pérez, 2005, p. 10). Al respecto, el Ministerio de Educación Nacional (MEN), ha mencionado que: "No se trata de una codificación de significados a través de reglas lingüísticas. Se trata de un proceso que a la vez es social e individual en el que se configuran un mundo y se ponen en juego saberes, competencias, intereses, y que a la vez está determinado por un concepto sociocultural y pragmático que determina el acto de escribir" (MEN, 1998, p. 7).

En cuanto al proceso de SD, Obaya y Ponce, en un interesante estudio, acuden a estos argumentos y características para ratificar su empleo:

La secuencia didáctica orienta y facilita el desarrollo práctico, se concibe como una propuesta flexible que puede y debe, adaptarse a la realidad concreta a la que intenta servir, de manera que sea susceptible un cierto grado de estructuración del proceso de enseñanza aprendizaje con objeto de evitar la improvisación constante y la dispersión, mediante un proceso reflexivo en el que participan los estudiantes, los profesores, los contenidos de la asignatura y el contexto. (Obaya y Ponce, 2002, p. 9)

En conclusión, la manera como está organizada la secuencia didáctica dentro del proceso de enseñanza aprendizaje de la producción de textos escritos, admite que en algunos momentos, este proceso parta de los intereses de los estudiantes, de sus preguntas, preferencias, conocimientos, saberes y experiencias; y en otros casos arranque de los planteamientos educativos institucionales o nacionales. La secuencia didáctica se dispone, entonces, para recuperar tales intereses y vincularlos con los currículos, estándares y competencias.

2.6.3 La Secuencia Didáctica y su relación con la Evaluación

Al intuir que los docentes con buenas prácticas en el proceso de enseñanza aprendizaje de la escritura, evalúan de manera especial, se acude a posibles postulados alrededor de la evaluación, y se halla que en el proceso de la producción escrita, la estrategia de la SD – secuencia didáctica-, le da gran importancia, aunque rompe con esquemas tradicionales llevados al aula. Un interesante apunte lo hace el Documento 5º: Declaración de principios sobre la enseñanza / aprendizaje de la composición escrita, cuando cita

La evaluación del progreso de los alumnos en la escritura debe comenzar con el propio trabajo de los estudiantes (escritos, borradores, proceso seguido, etc.). No se puede evaluar adecuadamente la habilidad de escribir sólo con tests de respuesta única o con otros procedimientos formales. (...) Debemos animar a los alumnos a desarrollar la habilidad crítica de autoevaluar su trabajo, de manera que puedan convertirse en redactores eficientes y autónomos más allá del centro educativo (National Council of Teachers of English. Commission on Composition., 1984, p. 138).

En estos términos, la SD es una propuesta de enseñanza que busca desarrollar procesos de pensamiento. Su propósito es claro: busca que el estudiante se apropie del conocimiento y, por consiguiente, genere en él nuevas actitudes, valores e interrogantes relacionados con su entorno y el objeto de conocimiento tratado.

Como estrategia, está sujeta a cambios y transformaciones, producto de las contingencias que se presentan durante su implementación y que buscan llevar a un aprendizaje exitoso por medio de actividades significativas e interacciones articuladas a un proyecto de clase. Pérez (2005) la presenta como

La organización de acciones de enseñanza orientadas al aprendizaje, a las características de la interacción, los discursos y materiales de soporte (mediaciones). Una SD debe permitir identificar sus propósitos, sus condiciones de inicio, desarrollo y cierre, los procesos y resultados involucrados (...) No es necesariamente una secuencia lineal ni es de carácter rígido. Debe comprenderse como una hipótesis de trabajo (p. 52).

La enseñanza, pero también la evaluación de la escritura, por generaciones, se ha cubierto por el turbio manto de los dos enfoques recordados por Cassany (1990): el enfoque basado en la gramática y el enfoque de las funciones; desde luego que para los educandos en la educación básica primaria, incluso en la secundaria, y no es atrevido afirmar que hasta en el pregrado, es una completa pesadilla el tema de la gramática. Por su puesto, los docentes que aplican buenas prácticas y logran ver significativos avances en sus aprendices, aseguran que si una lengua en su proceso de aprendizaje no tiene un sentido claro, no logrará la atención del educando. Precisamente la implementación de la estrategia recordada aquí como SD, permite articular los elementos constitutivos de la lengua, sin mostrarla de manera tan abstracta; dejarla ver, a la escritura, como ese objeto de estudio en la vida real de los educandos, es una de las opciones que se acoge con la implementación de herramientas como esta de la secuencia didáctica.

Esto se refuerza con lo apuntado por *Vilà i Santasusana*, cuando recalca las bondades de la implementación de SD en el aula:

Las secuencias se enmarcan en situaciones de comunicación reales o verosímiles en la vida escolar o extraescolar. En estas situaciones el alumno tiene que adaptarse, necesariamente, a las exigencias sociales. En segundo lugar, las actividades que se proponen están estrechamente relacionadas con los objetivos y la evaluación. Por eso, lógicamente, los

objetivos deben ser limitados y compartidos con los alumnos, para que ellos mismo puedan valorar en qué grado los han alcanzado (Vilà i Santasusana 2003, p. 144).

Acogiendo la SD alrededor del proceso de escritura, dice Camps (1997; citada por Pérez, 2005), se debe iniciar por tener presente los “objetivos de aprendizaje” relacionados con el género discursivo que pretenden trabajar los estudiantes; las actividades de redacción deben estar enmarcadas en situaciones comunicativas significativas, de tal manera que para sus compañeros también tengan algún significado.

Cuando las situaciones recobran significado para todos y cada uno de los integrantes del equipo de educandos, el diálogo entre pares y el maestro tienen más sentido y la evaluación también. Además, es de trascendental importancia que el desarrollo de una SD gire en torno a la escritura, pero lo es aún más, que los estudiantes se hagan conscientes de las características propias del género discursivo que están trabajando.

Con todo, la propuesta de evaluación que se ajusta a las prácticas de enseñanza presentes en la SD, responde a tres fases: la primera, correspondiente a la evaluación inicial o diagnóstica o “de los estados iniciales” para decirlo con Pérez (2005), que se lleva a cabo al iniciar un proceso de enseñanza.

Seguido a esta primera fase, la SD permite un proceso de evaluación formativa que facilita apreciar los procesos y avances que se dan durante las prácticas de enseñanza, y que para el docente son de suma importancia, en el sentido que le despierta la mirada reflexiva y lo lleva al mejoramiento de sus prácticas. La etapa de cierre del proceso se realiza a través de la evaluación final, la cual se constituye en la última fase del proceso, aplicable a través de una actividad significativa, en la cual los estudiantes muestran a sus compañeros un producto que evidencia sus

avances (la edición de la que habla Cassany); y aunque la evaluación es más formativa que cuantitativa, se le brinda un puntaje a los estudiantes buscando la potenciación de sus habilidades, pues se debe responder a los requerimientos educativos del establecimiento y del país.

2.6.4 El Carácter Socio-cultural del Proceso Escritor

Sin lugar a dudas, son varios los docentes que insisten en que para lograr buenas prácticas en el área de lengua castellana, la escritura confirma su carácter socio-cultural, lo que significa que desde

que nacemos nos vinculamos a prácticas culturales, al interior del grupo social, o los grupos, a los que pertenecemos. En esas prácticas, nos apropiamos de modos de pensar, de valorar, conocemos explicaciones, visiones del mundo, en una frase: comenzamos a llenar el mundo de sentido (Pérez, 2008, p. 12).

Desde luego que los seres humanos, desde los primeros años de vida, descubren que los demás leen, utilizan libros, escriben con algún propósito, y que, en definitiva, se comunican por medio de palabras. Tal vez por eso, muchos docentes aseguran que la escritura (en general el lenguaje escrito) está ligada a las tradiciones de un grupo social, a la manera como ese grupo se relaciona con el lenguaje escrito y al lugar que ocupa éste último en un contexto específico. En sí, las prácticas relacionadas con el lenguaje escrito tienen características y cumplen funciones específicas de acuerdo con el grupo social en el cual se dan; es así como la forma de los textos que utiliza un arquitecto es diferente al que utiliza un pastelero: “En este marco, es evidente que los factores socio – culturales determinan las formas de los textos, así como sus condiciones de producción, recepción y circulación”. (Pérez, 2008, p. 13)

El docente comprometido con el proceso escritural de su educando, acepta que el conocimiento y dominio del código escrito (convencional) no es el fin del aprendizaje; decodificar le permite al ser humano plasmar y dar a conocer sus ideas, pensamientos, y formas de ver el mundo. Pero, el fin del aprendizaje de una lengua, es potenciar procesos de producción escrita, por medio de los cuales los educandos puedan argumentar, exponer, analizar, refutar, etc. En conclusión, el propósito por trazar sería el de ofrecer las estrategias necesarias para que el estudiante tenga una voz propia y la pueda expresar de manera elocuente y coherente con la necesidad, la situación y el destinatario específico.

En este orden de ideas, el rol de la escuela es fundamental dentro de los procesos de desarrollo de la escritura; es en la escuela donde se ayuda a hacer esa transición del mundo meramente oral al de la construcción de la lengua escrita pero sin dejar de lado, ni restarle importancia a lo que le corresponde a la oralidad. Es así que la escuela está facultada para llevar al niño a que alcance la significación, compenetración y empleo “coherente de la gramática cultural” (Zambrano, 2005, p. 125). Según, Zambrano, la cultura es el epicentro de la pedagogía, “La cultura es algo imperceptible pues acontece entre la educación y la formación, y no siendo de otro modo, ella se clasifica en poderes de sumisión para convertirse en el gran proyecto de inclusión” (2005, p. 172).

Es innegable, entonces, la función social y comunicativa real (se escribe para a alguien y porque se tiene algo que decir) presente en la escritura, por esto muchos son los docentes preparados para emprender la tarea de lograr que la escuela forme niños con habilidades comunicativas que tengan un objetivo claro y definido al construir textos y desenvolverse en un contexto social donde la escritura es un elemento fundamental de comunicación. Por lo anterior,

“el paso de lo oral a lo escrito y viceversa tiene como característica fundamental una gran dificultad de producción. Esto confirmaría lo retórico de la escuela y la ausencia de un modo escolar que también debe construirse desde los escritos, porque ésta es la forma más real de dejar una huella de humanidad” (Zambrano, 2005, p. 57).

2.6.5 Emilia Ferreiro y el Rol del Docente desde la Psicogénesis de la Escritura

Ferreiro es otro referente común entre los docentes de lengua castellana. Esta experta habla de los niveles de construcción, previos a la convencionalidad, en los niños. Asegura que previo a llegar a la convencionalidad en la escritura, el niño sostiene un proceso de construcción y reconstrucción del sistema escrito, en donde la comprensión y adquisición de los sistemas de representación y significado, no se activan de manera espontánea y, hasta cierto punto, natural como resultado de un proceso de desarrollo y maduración.

En esta primera fase de apropiación, el niño emprende la formulación de conceptualizaciones (propias) en torno al lenguaje para dar una explicación a su función, usos y modos de representación gráficos (Ferreiro, 1991, p. 22). Luego, los niños durante su proceso de aprendizaje del lenguaje escrito pasan, tomando como base las conceptualizaciones a las que se hizo mención, por tres niveles antes de llegar a la convencionalidad; este proceso ha sido denominado por Emilia Ferreiro como Psicogénesis de la escritura; es de advertir que dichos niveles no aparecen en todos los estudiantes a la misma edad. A continuación se exponen las tres fases con sus respectivas elucidaciones:

- Primer nivel: En un primer momento los niños crean los discernimientos básicos para la diferenciación entre la escritura y el dibujo; al lograr dicha distinción, reconocen dos características primordiales de cualquier sistema de escritura: su linealidad y su arbitrariedad.

- Segundo nivel: Aquí “los niños comienzan a elaborar las condiciones de interpretabilidad, o sea, para que una escritura represente adecuadamente algo no basta con que tenga formas arbitrarias dispuestas linealmente” (Ferreiro, 1997, p.19). Así, mientras los niños avanzan en este nivel entablan exigencias cualitativas (es la variedad de letras al interior de las palabras) y pretensiones cuantitativas (relacionado con el número de letras requeridas para armar una palabra); requisitos que componen los principios organizadores de la escritura.

Un control progresivo de las variaciones cualitativas y cuantitativas lleva a la construcción de modos diferentes de la escritura. Y esto es, precisamente, lo que se logra en el segundo nivel de desarrollo. A la altura de esta etapa, los niños no se preocupan tanto por reconocer el sonido dentro de la palabra, sino más bien por el signo lingüístico en su totalidad (significado y significante juntos, como una única entidad). (Ferreiro citada por Nemirovsky, 1999). Durante esta etapa los niños alcanzan a comprender que dos vocablos diferentes no deben escribirse de la misma forma.

- Tercer nivel: Cuando el niño alcanza este nivel, comienza a preocuparse por establecer las relaciones entre los sonidos y las grafías en la escritura; ese proceso lo lleva a cabo a partir de tres modos evolutivos sucesivos o hipótesis:

- Hipótesis silábica: Una letra representa cada sílaba de la palabra. En esta hipótesis, en los primeros momentos, el control se centra principalmente en los aspectos cuantitativos de la escritura.

- Hipótesis silábico-alfabética: En unas ocasiones emplea una letra para representar cada sílaba y en otras una letra para representar cada sonido. Es un estado intermedio entre la hipótesis silábica y la hipótesis alfabética que se caracteriza por incluir en la

escritura sílabas representadas en algunas ocasiones por una letra y en otras por dos o más.

- Hipótesis alfabética: Se llega a la convencionalidad representando cada sonido con una letra, pero, sin tener control total sobre los aspectos ortográficos formales.

2.6.6 Perspectiva Constructivista

Dentro del presente marco teórico, también es necesario estudiar la tendencia constructivista. El constructivismo insiste en que el procesamiento de la información se produce siempre desde los conjuntos de ideas hacia la realidad: de arriba a abajo. Sostiene que las personas tienen ya esquemas mentales propios de la realidad percibida. El sujeto conoce la realidad a través de esquemas: los esquemas guían el procesamiento activo que las personas realizan de la información social. Se entiende a las personas a partir de moldes (esquemas y prototipos) que se posee de ellas, y si no se encuentran, se fabrican. El constructivismo plantea que este mundo es un mundo humano, producto de la interacción humana con los estímulos naturales y sociales que se han alcanzado a procesar desde las propias operaciones mentales.

La corriente Constructivista comprende teorías epistemológicas de Kuhn, Lakatos y Popper, psicológicas de Piaget y Ausubel y sociales de Vigotsky, que enfatizan en el aprender a hacer para lograr un aprendizaje significativo. El constructivismo asume que todo conocimiento tiene un origen a partir de un preconcepto concebido por el individuo siendo estas preconcepciones difíciles de modificar, pero que desde el punto de vista del aprendizaje significativo, Ausubel plantea que “el factor más importante que influye en el aprendizaje es lo que el alumno ya sabe”, es decir que para aprender es necesario relacionar los conocimientos

adquiridos con los preconceptos que trae el educando reestructurando cognitivamente los conceptos e introduciendo un nuevo conocimiento científico .

Según Novak “los estudiantes se esfuerzan por conectar el nuevo conocimiento con el conocimiento que poseen y con lo que sucede en su actual entorno de aprendizaje” (2002, p.33), confirmando teóricamente la interrelación entre un conocimiento empírico y otro científico, siendo importante que el educando desee aprender y el docente esté comprometido en el proceso de enseñanza.

Es importante tener en cuenta que para que un aprendizaje sea relevante y significativo, el docente de buenas prácticas escriturales evita el ejercicio memorístico y, en lugar de ello, parte de las situaciones y experiencias vividas por los individuos, y se compromete definitivamente con mejorar la estructura cognitiva de quien escribe.

2.7 Categorías de Análisis

Para identificar las características que permiten que los docentes describan la forma como construyen sus prácticas reflexivas y, cómo partir de ellas, fortalecen los procesos de lectura y producción textual, se hace necesario establecer categorías de análisis que permitan guiar el proceso escritural de los docentes investigados. “Las categorías se entienden como ordenadores epistemológicos, campos de agrupación temática, supuestos implícitos en el problema y recursos analíticos” (Galeano, 2004, p. 56).

Las categorías de estudio parten del análisis teórico, previo a la etapa de recolección de datos y para su abordaje se retoman elementos de los autores citados en el marco teórico, pero especialmente: Perrenoud, Bárcena y Schön.

Para Perrenoud, (2004), se deben tener en cuenta tres elementos al generar una práctica reflexiva:

- El pensamiento previo (1°) y durante la acción realizada (2°), en el cual la práctica reflexiva concierne a un ámbito de mejoramiento, auto-comprensión y profesionalización del oficio de enseñar.
- Instancia posterior a la acción (3°), que tiene la función de estructurar la experiencia para mejorar y contrastar la acción; en este sentido el desarrollo de la práctica reflexiva mantiene una perspectiva de cambio o transformación de las personas, lo cual enriquece las prácticas de enseñanza.

De hecho, parafraseando a Perrenoud, para una completa satisfacción de la práctica por parte del docente, es indispensable un análisis continuo del actuar, si este análisis no se da, sus estudiantes no responden de manera positiva a su planificación (2007, pp. 197-202).

Se podrían anotar diferentes modos de reflexión realizados por el docente, los cuales son fundamentales en un proceso de auto reconocimiento (Campo y Restrepo, 1999, p.138): El trabajo autobiográfico, el cual se entiende como un recuento de las acciones, que configuran al individuo y permiten la comprensión de sí mismo; el discernimiento, que se entiende como un proceso de interiorización, que a su vez permite distinguir y diferenciar las acciones y partir de sensaciones para tal fin, y cada uno de los relatos y experiencias publicados en el libro *21 Relatos de una Búsqueda Pedagógica*.

A partir de lo anterior, planteamos las categorías, sus dimensiones y propiedades (Cuadro 6).

Categoría	Dimensión	Propiedades
Mejoramiento	Académica	<ul style="list-style-type: none"> - Proyecciones académicas y laborales a futuro. - Intereses como educador. - Mejoramiento de la labor docente a lo largo de la trayectoria, en cuanto al desarrollo de contenidos curriculares y sus procesos evaluativos.
Auto-comprensión	Personal	<ul style="list-style-type: none"> - Interés personal como docente frente a la práctica de enseñanza. - Análisis del quehacer: reflexión sobre su práctica y la de otros. - Características representativas de la vida personal que se ven reflejadas en la vida profesional. - Satisfacción personal y seguridad en su práctica docente.
Profesionalización del oficio de enseñar	Profesional	<ul style="list-style-type: none"> - Relación del campo disciplinar con el ejercicio de la docencia. - Identificación de necesidades personales de desarrollo, actualización disciplinar. - Actitud Investigativa.

Cuadro 6. Categorías de Análisis

Fuente: Elaboración propia

Mejoramiento y contrastes de la acción	Ética	<ul style="list-style-type: none"> - Intereses, habilidades y motivaciones que tiene en cuenta, de los estudiantes y de la comunidad educativa de la institución, cuando planea las clases. - Compromiso ético y social como docente en el ámbito educativo. - Identifica necesidades personales de desarrollo, actualización disciplinar e investigativa. - Define e implementa mejoras creativas y nuevas estrategias de enseñanza al desarrollar procesos coherentes de evaluación. - Demuestra con acciones la responsabilidad que le generan los procesos de aprendizaje de sus estudiantes y su interés por generar un impacto en la comunidad educativa. - Impacta con su quehacer a la comunidad educativa a la que pertenece, produce transformación en los procesos en los cuales se hace presente.
Perspectiva de construcción o transformación de los procesos de enseñanza-aprendizaje	Transformadora	<ul style="list-style-type: none"> - Muestra una actitud positiva hacia el aprendizaje y el desarrollo de los estudiantes. - Tiene una expectativa positiva y respeto hacia los estudiantes (clima positivo de aprendizaje). - Otorga un papel activo a los estudiantes en las actividades propuestas. - Identifica dificultades de aprendizaje: reflexiona sobre los problemas enfrentados y busca soluciones, de manera motivadora, sin culpar a los estudiantes de las dificultades de aprendizaje.
Apropiación de elementos acertados para planear, acompañar, hacer seguimiento y evaluar la lectura y la producción textual con respecto a sus estudiantes	Didáctica	<ul style="list-style-type: none"> - Reconoce los procesos de lectura y producción textual de los estudiantes como instrumentos de comunicación, representación y generación de pensamientos, superando la perspectiva tecnicista. - Privilegia la construcción y comprensión sobre la mecanización y la repetición sin sentido del lenguaje. - Planea y evalúa por medio de secuencias didácticas, dando prioridad a la construcción de procesos de lectura y producción textual. - Tiene en cuenta los referentes nacionales de calidad. - Crea diversas situaciones pedagógicas que le permiten comprender en qué proceso psicolingüístico se encuentran sus estudiantes y reflexiona sobre las acciones propicias para fortalecerlo de forma significativa.

Cuadro 6. (Continuación) Categorías de Análisis

Fuente: Elaboración propia

Desde estas categorías, y para motivar la realización de los textos autobiográficos, se formularon preguntas orientadoras que permitieron direccionar, sin poner límites o dirigir el proceso narrativo de los docentes investigados. Se destacó que sus productos permiten la obtención de información relevante para la investigación (Anexos A y B).

CAPÍTULO III. MARCO METODOLÓGICO

El lenguaje entendido como una facultad de la mente, es capacidad, potencialidad que permite, a partir de diferentes sistemas de signos, entre los que destacamos los verbales, efectuar operaciones intelectuales, intrapersonales e interpersonales: expresar el mundo interior y el mundo exterior, es decir, significar. Subrayamos el hecho de que es el producto intelectual más elevado de la especie, la conquista más maravillosa del hombre en su devenir natural, hasta el punto que es un fenómeno que atraviesa todas nuestras prácticas personales y sociales.

Jaime Rojas O.

3. Momentos Metodológicos

En este capítulo, se consideran algunos momentos metodológicos claves de la investigación adelantada. Se precisa que esta investigación posibilita un ejercicio diagnóstico exploratorio, fruto del proceso de buscar comprender las prácticas reflexivas de algunos docentes en las que se fortalecen la lectura y la producción textual. Se emplean métodos propios de la hermenéutica⁵, y se busca a través de textos, cuya forma básica son las narraciones enunciadas por los sujetos de estudio, obtener respuestas a las preguntas que orientan nuestra investigación.

3.1 Contextualizando a nuestros actores sociales

La presente investigación se desarrolla en el periodo comprendido desde Agosto de 2012 hasta octubre de 2013, en la ciudad de Bogotá, donde, después de un amplio recorrido y análisis conceptual, se hizo un acercamiento a ocho docentes adscritos a colegios públicos de la ciudad en mención (Cuadro 7). Estos docentes y directivos docentes serán mencionados como Docente 1, Docente 2 y así sucesivamente.

⁵ Entendiendo la hermenéutica como una aproximación especial al entendimiento e interpretación de textos, sin negar la opción de que a través de ellos, se comprenda la vida de sentidos de quien escribe. Mella, 1998. En línea: http://www.aristidesvara.net/pgnWeb/metodologia/disenos/metodo_cualitativo/invescualitativa_aristidesvara.pdf

N°	CIUDAD RESIDENCIA	CARGO ACTUAL	INSTITUCIÓN DONDE LABORA ACTUALMENTE	RECONOCIMIENTOS Y/O PUBLICACIONES
1	Bogotá	Asesora especializada en formación de docentes	FUCAI, Fundación Caminos de Identidad	<p>Publicaciones:</p> <p>Leer y soñar: Colección de literatura infantil: 5 libros. Editorial Intermedio.</p> <p>La argumentación en el discurso del maestro. Serie Interpretación y producción de textos: 4 módulos Universidad Distrital - IDEP.</p> <p>Artículos en 21 relatos de una experiencia pedagógica. CERLALC</p> <p>Artículos en distintas revistas y periódicos educativos como Al Tablero del MEN.</p>
2	Bogotá	Docente de Educación Básica Primaria	IED Carlos Arturo Torres	Coautora en las publicaciones 21 Relatos de una búsqueda pedagógica. Premio a la investigación e innovación educativa y pedagógica. Leer y escribir en la escuela para la vida.
3	Bogotá	Docente de Educación Básica Primaria	IED La Chucua	<p>Coautor en las publicaciones 21 Relatos de una búsqueda pedagógica.</p> <p>Premio compartir al maestro 2010</p>
4	Bogotá	Directivo docente	IED Julio Garabito	Coautor en las publicaciones 21 Relatos de una búsqueda pedagógica.
5	Bogotá	Administración educativa y Orientación educativa	IED Nuevo Kennedy	<p>Docente De Primaria</p> <p>Coautor en las publicaciones 21 Relatos de una búsqueda pedagógica.</p>

6	Bogotá	Docente de educación preescolar	IED Alfonso López Pumarejo	Coautor en las publicaciones 21 Relatos de una búsqueda pedagógica. Coautor en la publicación: "Redes del Lenguaje en la Acción Educativa" coordinado por docentes de la universidad Distrital. Coautor en la publicación: "Reflexión sobre la acción: construyo mi mundo a través de los cuentos e historias", en "Vivencias, Debates y Transformaciones" Memorias del grupo de Lenguaje Bacatá.
7	Bogotá	Docente de Educación básica primaria, pensionado 2010	La última institución educativa: El CED Carlos Arturo Torres.	Investigación financiada por el IDEP con el título: La alfabetización inicial en los sectores populares (2000). Publicaciones: Con las manos del sueño, poesía, 1986 La fiesta de las palabras, (cien juegos creativos con palabras), Magisterio, 1995 Fabiola tiene piojos y otros cuentos, premio VI, Concurso nacional de cuentos infantiles, Comfamiliar del Atlántico, 1996 Juguemos con la poesía, Magisterio, 1997 Brujas y brujerías, Magisterio, 1998 Tradición oral, escuela y modernidad, (la palabra encantada), Magisterio, 2000 El mundo y las palabras, (folleto sobre la investigación del año 2000), SED, 2001 Coautor en las publicaciones 21 Relatos de una búsqueda pedagógica.
8	Bogotá	Docente de Educación básica primaria	IED Alfonso López Pumarejo.	Coautor en las publicaciones 21 Relatos de una búsqueda pedagógica.

Cuadro 7. Contexto Sujetos de estudio

Fuente: Elaboración propia, basada en la información personal remitida por cada docente.

La selección de los docentes -actores sociales- se realizó a partir de dos criterios: su participación en la Red Podemos Leer y Escribir (una red de formación de maestros del sector oficial en la ciudad de Bogotá, que se creó en 1996), y formar parte de los docentes coautores del libro *21 Relatos de una Búsqueda Pedagógica*, escrito en el 2002, y publicado por la Secretaría de Educación de Bogotá. En dicho libro:

Veintiún maestros pertenecientes a la Red, aceptaron el reto de hacer un alto en el camino, conjugar la Red en sus tiempos pasado, presente y futuro, y compartir con otros docentes – colombianos y de otros países – algunas de sus experiencias más significativas. La invitación fue hecha en 2004 por dos instituciones que le apostaron al reconocimiento de la función social de los docentes y a la renovación de la pedagogía de la lengua escrita como acciones fundamentales para contribuir al desarrollo de una educación de calidad (Isaza y Pineda, 2005, p. 12).

Antes de participar en la presente investigación, cada uno de los ocho docentes firmó una autorización de utilización (consentimiento informado) del material autobiográfico (Anexo C).

Como se puede notar, el equipo de investigación se inclinó por preferir casos típicos; es decir, unidades de estudio que comparten ciertas características. Se trata de muestras que convienen con estudios de tipo exploratorio y cualitativo. El criterio al determinar el número de casos es el de “saturación teórica”; lo que significa que llegado a un cierto punto, se tiene la convicción de que agregar nuevos casos no contribuirá a alterar el estudio.

3.2 Tipo de Investigación

La investigación se desarrolla y sustenta a partir fundamento epistemológico basado en la investigación cualitativa, privilegiando el acercamiento a la investigación biográfica narrativa.

Para Stake, citado por Belalcázar (2005), el objetivo de la investigación cualitativa es la comprensión y se centra en la indagación de los hechos, en el papel personal que adopta el investigador desde el comienzo de la investigación, así como en su interpretación de los sucesos y acontecimientos; lo que se espera es una descripción de los hechos, una comprensión experiencial y el acercamiento a múltiples realidades. En este sentido, el investigador no sólo descubre, sino que construye el conocimiento.

A partir de lo anterior, nos unimos a Galeano (2004) para expresar lo que comprendemos por metodología cualitativa:

La metodología cualitativa consiste en más que un conjunto de técnicas para recoger datos: es un método de encarar el mundo de la interioridad de los sujetos sociales y de las relaciones que establecen con los contextos y con otros actores sociales (p.73).

De esta manera, al querer acercarnos a la “interioridad de los sujetos” y a “las relaciones que establecen con los contextos y actores sociales”, buscamos una forma dentro de la metodologíacualitativa para lograrlo, la investigación acoge herramientas de corte hermenéutico, las cuales posibilitan el análisis narrativo. Las principales narraciones para analizar son las construcciones autobiográficas que cada uno de los ocho actores sociales elaboró.

Dentro del análisis narrativo se privilegia el acercamiento a la investigación autobiográfica, como herramienta fundamental para alcanzar los objetivos previstos. Mella (1998) precisa que el

“tema principal para la hermenéutica ha sido desde un comienzo el que el significado de una parte solamente puede entenderse si es puesta en el contexto de la totalidad” (p. 64), entonces el equipo de investigación decide también que se acudirá a publicaciones u otros escritos de nuestros ocho sujetos de estudio.

La investigación y el análisis autobiográfico, ponen de manifiesto la disertación del docente, su discurso, así como sus procesos reflexivos y analíticos frente a su actuar y su experiencia de vida.

Los relatos de vida o narrativas autobiográficas están anclados en la experiencia humana; son un recurso para reconstruir acciones sociales ya realizadas; no son la acción misma, sino una versión que el autor de la acción da posteriormente acerca de su propia acción pasada (Lindon, 1999, p.13).

Los textos autobiográficos, como lo menciona Lindon (1999, pp.15-17) están formados por relatos que se producen con la intención elaborar y transmitir una memoria, personal o colectiva, que hace referencia a las formas de vida de un individuo o comunidad en un período histórico concreto. Nuestro estudio se centra en la escritura como medio e instrumento de la individualidad y como eje para compartir con otros las reflexiones, como testimonio de vida y de desarrollo profesional.

Desde luego, el enfoque biográfico narrativo es el que mejor le permite a los sujetos presentar sus propias interpretaciones de la construcción personal e interpersonal de significados, valores y hechos que han rodeado o que rodean aún su éxito como docentes. Para decirlo con el profesor Antonio Bolívar (2001),

aquí el término ‘investigación biográfico narrativa’ es como una categoría amplia que – ostensivamente incluye un extenso conjunto de modos de obtener y analizar relatos

referidos, como dice Gusdord, al territorio de las escrituras del yo (...) La investigación narrativa puede ser comprendida como una subárea dentro del amplio paraguas de ‘investigación cualitativa’, más específicamente como investigación experiencial (p. 24).

3.3 Diseño de la Investigación

Esta investigación cualitativa, por el objetivo que se persigue, indudablemente es de corte comprensivo interpretativo. Al utilizar un diseño metodológico cualitativo, por considerarlo más apropiado para caracterizar a los individuos, se fundamenta y ahonda en el estudio de la bibliografía y de los referentes teóricos, confrontando con ello de forma constante la investigación con la teoría; en estos términos, siempre se muestra una actitud abierta y flexible al cambio del diseño investigativo. Sin embargo, nos atrevemos como equipo de investigación, a esquematizar como diseño, los eventos apreciables en la Figura 2. Los primeros se consideraron antes de este capítulo; los últimos, a raíz de esta parte del documento.

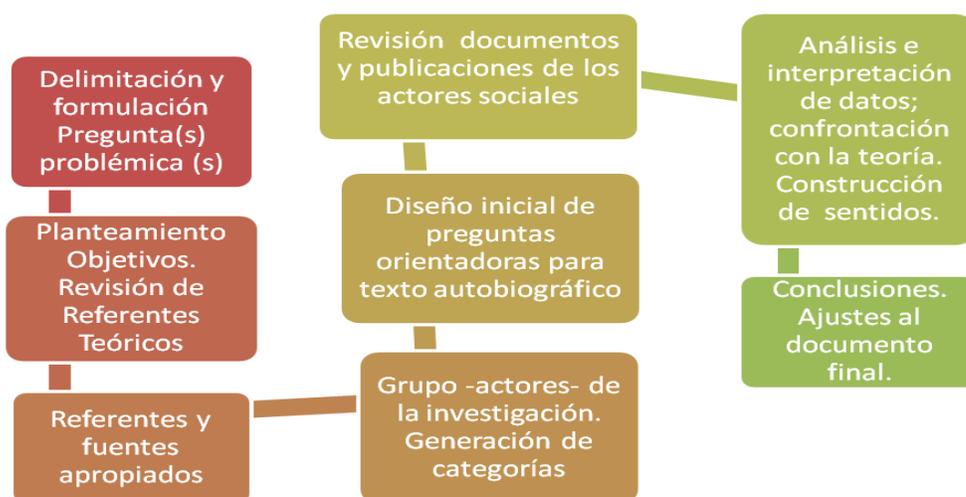


Figura 2. Diseño Metodológico

Fuente: *Elaboración Propia*

Evento 1. Delimitación y formulación de Preguntas problémicas. El equipo investigador se familiariza con el área problémica, acudiendo a trabajos bibliográficos significativos, entre los que se hallan las publicaciones de la Red Podemos Leer y Escribir. Formulación de las preguntas de investigación, así como se da el primer esbozo del que será el contexto.

Evento 2. Planteamiento de Objetivos. Revisión de Referentes Teóricos. Definida el área problémica, y propuestos los objetivos, el equipo de investigación decide acudir a la bibliografía especializada, alrededor de los conceptos claves que se relacionan con el tema.

Evento 3. Referentes y fuentes apropiados. Mientras avanza la Ficha RAE, se da la elaboración del texto que referencie el momento teórico. Se formaliza la metodología de la investigación. Comienzan a perfilarse las categorías y los instrumentos que se lleguen a acoger para recolectar los datos.

Evento 4. Grupo -actores- de la investigación. Generación de categorías. El equipo define la población de actores sociales que probablemente accedan a ser parte del presente estudio, y a quienes se le aplicarán los instrumentos y técnicas de investigación que también se concretan en el transcurso de este diseño metodológico. En todo caso, la población que haga parte del proyecto (Anexo D), arrojará la información primaria; esto, en concordancia con lo señalado por Sabino: “Los datos de interés se recogen en forma directa de la realidad, mediante el trabajo concreto del investigador y su equipo” (Sabino, 1992). Por otra parte, y paralelo a esto, se definen y se operacionalizan las posibles categorías, así como los instrumentos que se aplicarán.

Evento 5. Diseño inicial de preguntas orientadoras para texto autobiográfico. El equipo decide el instrumento y la técnica que se empleará en la investigación; pero considera crucial que el relato de cada actor social, a pesar de la libertad con la que podrá ser abordado cada texto

autobiográfico, requiere de algunas pautas que lo enmarquen en las pretensiones del estudio; a esas pautas se les denominará preguntas orientadoras.

Evento 6. Revisión documentos y publicaciones de los actores sociales. A medida que los participantes del estudio atienden las preguntas orientadoras, y construyen su relato, el equipo de investigación se dedica a conocer más de cerca la publicación de cada docente, lectura que permitirá comprender más de cerca la práctica reflexiva del educador. La información requerida para este análisis es recolectada mediante una matriz guía, denominada “análisis comparativo de datos” (Anexo F), en donde se contemplan las principales categorías previstas en el evento 4, y el punto anterior de este capítulo.

Evento 7. Análisis e interpretación de datos; confrontación con la teoría. Construcción de sentidos. Lectura analítica de los datos. Aprovechamiento de la matriz que se diseñe para la organización de los datos, a fin de clasificarlos y elegir los que se adecúen al propósito del estudio y permitan poner de manifiesto las semejanzas, diferencias y relaciones significativas en las prácticas reflexivas. Interpretación de la matriz diseñada para el estudio. Elaboración del capítulo que dé cuenta de lo logrado por la investigación.

Evento 8. Conclusiones. Ajustes al documento final. El equipo ha confrontado y valorado la información obtenida. Ha realizado la construcción de sentido a partir de la cual surgen las conclusiones y posibles recomendaciones. Últimos ajustes. Presentación del documento final de investigación.

3.4 Técnicas e Instrumentos de Recolección de Datos

Como ya se ha mencionado, el presente estudio se lleva a cabo empleando el método autobiográfico, en el cual se utilizará la técnica de análisis de ese tipo de textos. Sin embargo, se tienen en cuenta conceptos y tratamientos que expertos dan a este método de recolección de datos: “En la autobiografía el sujeto narra algunos aspectos o épocas trascendentes de, o en general, su vida misma. Ella ayuda a penetrar en aspectos íntimos y que de hecho han incidido en la vida de los sujetos” (Cerde, 1991, p. 81).

Cerde en su documento, ve al relato autobiográfico de los sujeto de investigación, como parte de otras técnicas de observación etnográfica existentes. Además, insiste en que “naturalmente la autobiografía nunca puede prescindir de otros procedimientos, los cuales servirán para comprobar y ratificar muchos datos e información obtenida a través de ella” (1991, p. 157), y por ello este equipo decide revisar permanentemente cada documento publicado de los ocho actores en estudio, con los cuales se constata de alguna manera, si el participante experimenta en la práctica, situaciones como las planteadas en su relato.

Así como Cerde (1991) ve al relato autobiográfico de los sujetos de investigación como parte de otras técnicas de observación etnográfica existentes, insiste en que “naturalmente la autobiografía nunca puede prescindir de otros procedimientos, los cuales servirán para comprobar y ratificar muchos datos e información obtenida a través de ella” (p. 255), este equipo de investigación decidió revisar el texto autobiográfico redactado por cada uno de los ocho actores en estudio y el documento publicado en el libro *21 Relatos de una Búsqueda Pedagógica*.

Teniendo como estandarte cada una de las seis categorías de análisis, se tomó actor por actor, y en cada uno de los textos ya mencionados se seleccionaron los apartes que podían estar

cerca de responder a dicha categoría; a dichos apartes se les pasó un señalizador de lectura; cada señalizador de un tono fluorescente diferenciador. Con el lente particular, cada integrante del equipo se enfrentaba a los párrafos o líneas que concordaban con las propiedades de las categorías; sobre el documento impreso, se iban resaltando con el color que le correspondía convencionalmente a cada categoría, aquellas series de palabras que guardaban sentido y contenido semántico propio, de modo que se rescatara el sentido y se vieran reflejados los datos más relevantes de su profesor-actor a cargo.

En esta etapa del proceso, el equipo de investigadores se reúne cara a cara para triangular la información recabada. Logrando un acuerdo de equipo sobre las páginas y párrafos donde se apuntaba a determinada categoría. Lo arrojado en la triangulación se intenta comparar y reducir, de tal forma que los datos logren ser organizados, expresados y descritos de alguna manera (conceptual) que contenga una estructura sistemática y analizable para cualquier lector, y por lo tanto, significativa. De esta forma, a cada uno de los ocho docentes, se le diligencia la matriz “análisis comparativo de datos” (ANEXO G), basada en los aportes de Ríos y de Guarín (2012). La transcripción a la matriz fue literal, pues “la voz del informante tiene un papel fundamental no sólo como informante, sino como punto de contraste de los diferentes momentos y formas de decir” (Goodson, 2004, p.23).

Ríos y Guarín (2012)⁶ adelantaron por cuatro años una investigación inscrita en la línea de Investigación Alternativas Pedagógicas del Grupo de Pedagogía de la Universidad de Manizales. En su trabajo investigativo demuestran preocupación por el rescate de las ‘ideas fuerza’, de las ‘palabras clave’, y de las ‘marcas vitales’. Estas expresiones, validadas por los

⁶Ana Gloria Ríos Patiño y Germán Guarín Jurado, son docentes e Investigadores de la Universidad de Manizales, Colombia. Han publicado artículos en revistas de circulación nacional e internacional. Han sido ponentes en eventos nacionales e internacionales y han ocupado varios cargos de dirección en la Universidad de Manizales.

investigadores mencionados, se llevan al instrumento preparado en la presente investigación⁷. Allí se transversalizan con cada una de las categorías desprendidas desde el marco teórico, para atender la lectura de las dos fuentes documentales (narrativa autobiográfica reciente motivada por este estudio, y la expuesta en la publicación del libro, año 2002), y alcanzar así los objetivos propuestos.

3.4.1 Caracterizando el análisis autobiográfico

El análisis autobiográfico es cercano en sus características a las historias de vida⁸. Es una técnica que favorece “conocer los pensamientos, los miedos, las esperanzas, los logros, las frustraciones, etc., de quienes lo han vivido” (Campoy, 2009), y que se tendrán en cuenta en este estudio. El análisis autobiográfico recoge los siguientes elementos:

- A pesar de considerarse una “fuente primaria”, permite la incorporación de elementos por parte del investigador.
- Es elaborado por el investigador en torno a una fuente principal: una narrativa autobiográfica.
- El investigador es libre de crear su plan para el levantamiento de la información y de la presentación. Elige el tema central y el propósito de la narrativa vital.
- El investigador es quien define la secuencia de la presentación de los datos.

⁷ Las columnas de la matriz resultante responden a ‘Ideas Fuerza’, ‘Palabras Clave’, y ‘Marcas Vitales’; que se transversalizan con cada una de las categorías.

⁸ Adaptadas de lo expuesto por Campoy Aranda Tomás J. y Gomes Araújo Elda. (2009). Técnicas e instrumentos cualitativos de recogida de datos. Editorial EOS. Recuperado de http://www2.unifap.br/gtea/wp-content/uploads/2011/10/T_cnicas-e-instrumentos-cualitativos-de-recogida-de-datos1.pdf

Campoy (2009), insiste en que la exposición de los datos se organiza en torno a la focalización en los momentos decisivos de la vida de la persona o grupo. Se interpretan los significados de esos hechos y se relacionan con el contexto en el cual el grupo se ha desarrollado, además de los aportes teóricos del investigador. El investigador debe ser capaz, además, de distinguir las historias particulares que le permitan ampliar el contexto de esas vidas y de relacionar esos hechos con sus acontecimientos de manera que se obtenga una descripción lo más completa posible.

CAPÍTULO IV. ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE DATOS

4. Construcción de Sentidos

En este capítulo, dedicado al estudio en cuestión, se acogerán los planos de lectura y metalectura de los relatos autobiográficos y de las producciones escritas de los actores sociales, al ritmo de sus prácticas reflexivas. Desde la lectura, se permite apreciar que los docentes focalizados proponen a su singular estilo, la búsqueda de los significados de mundo y los sentidos de vida de su práctica educativa, con un trasfondo común: su esfuerzo por fortalecer la comprensión y la producción textual en sus educandos.

Se plantean así los supuestos frente a la manera de reconocer el mejoramiento de la labor docente a lo largo de la trayectoria y a la satisfacción personal en su práctica docente ante la profesionalización del oficio de enseñar, con respecto a la misma perspectiva de construcción o transformación de los procesos de enseñanza-aprendizaje, y en cuanto a la apropiación de elementos acertados para planear, acompañar, hacer seguimiento y evaluar la lectura y la escritura en sus estudiantes.

Es de anotar que durante este proceso de la investigación biográfico-narrativa, anclada en un estudio de tipo cualitativo, se acude a la reflexión sistémica cimentada en las categorías previstas, las cuales intrínsecamente recogen los niveles de reflexión propuestos por Hatton y Smith (1995), (2007; citados por Rodrigues), pero por el hecho de haber contado con datos extraídos de sus producciones escritas, otro aporte teórico acogido en este análisis, pertenece a los niveles de escritura reflexiva propuestos por Moon (2007; citado por Rodrigues).

Desde luego que los demás teóricos referenciados en el documento, fueron fundamentales para la comprensión de las prácticas reflexivas de los participantes de este estudio; entre ellos,

Bárcena (1994) y Schön (1998). Éste último, aboga por un modelo educativo que suscite una práctica reflexiva, que se base en aprender haciendo, y en la cual exista un acompañamiento permanente de un tutor que realimente la experiencia del aprendiz; por lo tanto, su postulado se corrobora con el caso de los ocho docentes traídos aquí, quienes logran hacer el ejercicio de llevar una práctica reflexiva, contando con el apoyo de la Red Podemos Leer y Escribir.

A continuación se presentan los resultados y el análisis hecho al procesar la información recogida. El documento dispone un primer aparte para la expresión de lo hallado en la matriz “análisis comparativo de datos”, (Anexo G), que consintió en la organización de los datos a la luz de las categorías, de acuerdo con el propósito del estudio; se recuerda que esta matriz facilitó dejar al descubierto desde las posibilidades del análisis narrativo, las características que tienen las prácticas reflexivas de cada uno de los ocho actores sociales invitados. La interpretación de las categorías a la luz de lo arrojado en la matriz, llevan al equipo investigador a un segundo aparte en el que se presenta el análisis particular que se hizo a cada uno de los relatos autobiográficos tomando la información reducida en cada matriz (una matriz por docente), con base en los discursos sobre las prácticas reflexivas de los maestros. El análisis de las categorías y de los relatos nos lleva a un tercer aparte en el cual se permite corroborar si la interpretación de los significados de esos hechos, se relaciona con los aportes teóricos del equipo de investigación.

4.1 Resultados de la Interpretación de los Significados de los Relatos Autobiográficos y de los Textos publicados en el Libro *21 Relatos de una Búsqueda Pedagógica (2002)*

Atendiendo a los objetivos de la investigación, en seguida se intenta describir qué se entiende por cada una de las categorías a partir de la mirada y los datos obtenidos en la

construcción de la matriz “análisis comparativo de datos”. Entonces, nos ocuparemos en descifrar lo que a nuestro parecer vienen significando en el ejercicio docente las prácticas reflexivas; para esto, no nos dedicaremos a citar los expertos que fundamentaron nuestro referente, sino a los actores de nuestro estudio pues creemos posible dedicar unas líneas a la reflexión cooperada que emerge de parte de nuestra comunicación y análisis.

4.1.1. Categoría Mejoramiento

Por ‘Mejoramiento’ se entienden las condiciones en las que actúan los profesionales para hacer pasar su acción a un estado mejor gracias a la permanente motivación personal propia de quien por gusto y convicción, ejerce su labor; estas condiciones son:

- Existencia y aceptación de un tutor, motivador, dinamizador o acompañante: Alguien que por su experiencia reconocida y su carisma de modelo, lo nutra intelectualmente, le anime en la ruta hacia la renovación intelectual, y a quien de manera confiada le comparta su caminar.
- Contar con la capacidad de discernimiento para detectar el qué, el cómo, el por qué y el para qué se hace lo que se lleva al aula. Igualmente tener la previa visión de los alcances pero también de los limitantes que se darán en su práctica.
- Disponibilidad para hacer de su reflexión una tarea continua, coherente y organizada. La organización motiva a la sistematización, a tal punto que de cada momento reflexivo surja un producto en lo posible en forma autobiográfica, que servirá de insumo a las siguientes acciones y reflexiones.

Los actores sociales traídos al estudio, demuestran que las perspectivas de mejoramiento del docente enriquecen las prácticas de enseñanza en cada una de las situaciones didácticas en las

cuales están presentes los procesos comunicativos; y estas situaciones didácticas recobran vida y sentido cuando parten de la práctica reflexiva de su docente.

- *Me encanta estar en permanente formación. Cada curso en el que participo me deja algo y logro algunas transformaciones en mi práctica como maestra⁹.(Doc. 2)*
- *Hoy sueño con ganar el Premio Compartir al Maestro. (Doc. 2)*
- *Me autoevalúo desde una mirada a mi aporte al proyecto educativo de la institución. Cuando me evalúo siempre me surge la necesidad de profundizar algún tema, de modificar algunos procedimientos de mi quehacer o de reafirmar otros.(Doc. 4)*
- *Procuro prepararme para mantenerme actualizada y evitar la rutinización, que provoca deserción y mortalidad académica.(Doc. 8)*

4.1.2. Categoría Auto-comprensión

Por auto-comprensión se entiende el interés personal que se tiene para recapacitar como docente frente a la práctica de enseñanza y a los procesos lectores y escritores de sus estudiantes, el análisis quehacer (reflexión sobre su práctica y la de otros), y en algunos casos el reflejo de las características representativas de la vida personal que se ven manifestadas en la vida profesional. La satisfacción personal y la manifestación de seguridad en su práctica docente, también suele ser expresada dentro de esta categoría.

En ocasiones se descubre dentro del grupo de docentes cuyos escritos fueron analizados, que algunos para llegar a su práctica reflexiva cuentan con la compañía de pares, con quienes deliberan sobre las alternativas posibles para resolver los problemas identificados. A través de este proceso valoran y analizan sus propias competencias, sus destrezas, los métodos de

⁹La cursiva en este aparte se reserva para las expresiones textuales de los actores. Por petición de los docentes, su nombre sigue omitiéndose.

enseñanza que están utilizando, para auto-comprenderse mejor. (Hatton y Smith (1995), (2007; citados por Rodrigues),

Los relatos autobiográficos muestran la manera cómo construyen los docentes partícipes de esta investigación sus conceptos frente al proceso de auto-comprensión:

- *He tenido la oportunidad de formarme en la academia, pero principalmente en la práctica reflexionada y en el intercambio de saberes con otros maestros inquietos. (Doc. 1)*
- *El sentido de la Red es encontrarnos con la posibilidad real de transformarnos como sujetos, para incidir en la transformación de la escuela. (Doc. 1)*
- *Hacer un viraje de mi rol tradicional de maestra, me ha permitido vivir de manera más gratificante mi quehacer diario, llenándolo de sentido tanto para mis estudiantes como para mí. (Doc. 3)*
- *Me interesó siempre dar lo máximo de mí, ser muy honesto con los niños; creo que ellos se lo merecen, confían en su profesor, muchos quieren ser como él. (Doc. 7)*
- *La ruptura entre la teoría y la práctica es algo con lo que solemos enfrentarnos a diario los maestros inquietos por nuestro quehacer. (Doc. 8)*

4.1.3. Categoría Profesionalización del oficio de enseñar

Esta categoría contempla la relación entre el campo disciplinar que cada docente en particular estudió con el ejercicio de la docencia, pero también suele identificar necesidades personales de desarrollo, actualización disciplinar e investigativa. Llama la atención la existencia de una docente que describe los efectos que sus acciones pueden tener sobre otros. Esta docente analiza las situaciones y su trabajo profesional desde perspectivas y dimensiones éticas, sociales,

políticas y culturales. (Hatton y Smith, 1995). Pero, en detalle, se destacan posturas como las mencionadas a continuación:

- *Vivimos enamorados de nuestra profesión. (Doc. 1)*
- *La Red nos garantizaba (a mis compañeros docentes de colegio y a mí) formación permanente y acceso a muchos libros. (Doc. 2)*
- *Me gustaría hacer una maestría en Creación literaria. (Doc. 3)*
- *La idea del diario escolar nació hace aproximadamente 10 años como parte de la respuesta a la siguiente inquietud: ¿Cómo hacer para que niños y niñas con pocas motivaciones logren enamorarse de la lectura y la escritura, y así acceder al saber social? (Doc. 4)*
- *A estos profesores les debo mucho de mis constantes reflexiones y cuestionamientos sobre el ser profesora (se refiere a los docentes que hicieron parte del curso taller que dio origen a Veintiún Relatos de una Búsqueda Pedagógica). (Doc. 6)*
- *El docente no se debe limitar a enseñar; debe preguntarse si los alumnos están aprendiendo, si están mejorando sus conceptos y sus vidas. (Doc. 7)*
- *Si se quiere asumir seriamente el compromiso de formación de lectores y escritores, el maestro necesariamente tiene que apoyar de manera más rigurosa y científica su práctica. (Doc. 8)*

4.1.4. Categoría Mejoramiento y contrastes de la acción

Esta categoría contempla los intereses, habilidades y motivaciones que tiene en cuenta el docente cuando es reflexivo, de los estudiantes y de la comunidad educativa a la que pertenece. Suele manifestarse en acciones concretas como muestra del compromiso ético y social como

docente en el ámbito educativo. La implementación de mejoras creativas y nuevas estrategias de enseñanza al desarrollar procesos coherentes de evaluación, y el impacto con su quehacer, produce transformación en los procesos en los cuales se hace presente.

Entre los docentes estudiados, hay quienes para describir su práctica docente, no sólo toman en cuenta el contexto escolar, sino que también mencionan asuntos ajenos a la escuela, tales como las necesidades de la sociedad y las políticas del gobierno. (Sparks-Langer et al., 1990)

- *Decidí enfocarme en el campo pedagógico de los procesos de lectura y escritura y busqué alternativas para incidir en la transformación de las prácticas de quienes enseñaban a los niños y jóvenes. (Doc. 1)*
- *Renuncié a mis funciones como docente de Bogotá, y asumí mi compromiso personal, social y político de ayudar desde espacios laborales distintos, a otros maestros de todo el país a ser mejores cada día. (Doc. 1)*
- *Sabemos y aceptamos el compromiso de tener en nuestras manos, en nuestras mentes, en nuestras prácticas pedagógicas y principalmente en nuestros corazones, el éxito o fracaso de esas vidas en formación. Aceptamos el reto porque vivimos enamorados de nuestra profesión. (Doc. 1)*
- *Decidí llevar a cabo unos talleres de lectura y escritura los sábados (con los padres); en mis vacaciones de diciembre, una madre de familia decidió por su propia cuenta tomar la batuta de los talleres. (Doc. 2)*
- *Mi quehacer basado en las planas, la copia, el uso de texto escolar, la ausencia de la literatura, el gran énfasis en la ortografía y la caligrafía, me produjo cansancio y monotonía. A la vez, un deseo por hacer algo diferente. (Doc. 2)*

- *Con elementos de juicio pude diseñar una propuesta de Escritura Creativa (...) en el 2010 reestructuré la propuesta y la presenté al Premio Compartir. (Doc. 3)*
- *Me encanta involucrarme en nuevos aprendizajes relacionados con mi profesión, la llegada de internet por ejemplo ha sido un aporte valioso para mi diario quehacer. (Doc.4)*
- *En todos mis años como docente me preocupé por preparar las clases, porque lo que dijera o propusiera fuera significativo para ellos. (Doc.7)*
- *Me interesó siempre dar lo máximo de mí, ser muy honesto con los niños; creo que ellos se lo merecen, confían en su profesor, muchos quieren ser como él. (Doc.7)*
- *Quiero resaltar dos palabras: esfuerzo y atrevernos, condiciones necesarias para que se produzca un verdadero cambio. (Doc. 8)*

4.1.5. Categoría Perspectiva de construcción o transformación de los procesos de enseñanza-aprendizaje

Esta categoría consiste en las actitudes positivas del docente hacia el aprendizaje y desarrollo de los estudiantes.

Al revisar lo identificado en cuanto a las prácticas reflexivas de los docentes participantes en esta investigación se halla, que son las estrategias que implementan las que han posibilitado los progresos significativos en sus comunidades educativas. No en vano han sido merecedores de distinciones, y han sido destacados sus logros en las pruebas externas aplicadas por el Estado. Los procesos comunicativos que conllevan la presencia de las prácticas reflexivas, siempre favorecen los resultados en la formación de los primeros grados.

- *Debíamos superar los enfoques tradicionales que privilegian la enseñanza mecánica de la lectura y la escritura conducente a la fragmentación y descontextualización del sistema de escritura como objeto de uso social. (Doc. 1)*
- *Los maestros nos formamos en la institución escolar, y es allí donde nos transformamos y transformamos la escuela. (Doc. 1)*
- *Reconocer la posibilidad que tienen los niños de los grados de primero y segundo de ingresar a la cultura escrita y al lenguaje como una práctica socio-cultural que los hará mejores ciudadanos. (Doc. 2)*
- *Reconozco logros con mis niños como: despertar en ellos el gusto por leer, por husmear en los libros historias fantásticas o sensibles, descubrir que logran interpretar su contenido sin haberse apropiado aún del código silábico-alfabético, puedo ver en muchos su entusiasmo por las historias que se les leen hasta el punto que algunos con propiedad recomiendan lecturas de cuentos o poemas para compartir en clase. (Doc. 6)*
- *Temprano entendí que todos los ciudadanos pero, muy especialmente, los maestros, tenemos un papel activo en la sociedad y que nuestras acciones repercuten a nivel personal, social y ecológico. (Doc.8)*

4.1.6. Categoría apropiación de elementos acertados para planear, acompañar, hacer seguimiento y evaluar la lectura y la producción textual con respecto a sus estudiantes

Esta categoría aborda las condiciones encausadas hacia el reconocimiento de los procesos de lectura y producción de los estudiantes como instrumentos de comunicación, representación y generación de pensamientos. Aquí se ubican las expresiones que son muestra de prácticas

reflexivas que se alcanzan cuando los profesores suelen pasar de un concepto muy cercano a lo tradicional, a uno que se ocupa de ver el aprendizaje de la escritura de manera significativa y posiblemente lejana de los procesos tautológicos de los textos guías propuestos por las editoriales, por ejemplo.

- *Buscamos oportunidades que nos permitan fortalecernos como escritores, vencer resistencias y vivir auténticas experiencias de escritura. (Doc. 1)*
- *La lengua escrita como un acto de comunicación que implica lectores, autores y textos, donde el contexto, los conocimientos previos y las experiencias como lectores o escritores juegan un papel crucial. (Doc. 1)*
- *Con elementos de juicio pude diseñar una propuesta de Escritura Creativa para trabajar en los grados 3°, 4° y 5°.denominada LUDIESCRITURA que básicamente consiste en proponer juegos que lleven a los niños a escribir de manera divertida. (Doc. 3)*
- *Considero que mantenemos en las escuelas demasiados métodos tradicionales para manejar los procesos de lectura y la producción textual. (Doc. 4)*
- *Leer con un propósito es tarea de la escuela. (...) Sólo enamorándolos de la lectura mantendrán el amor por ella, la reconocerán como herramienta para la vida. (Doc. 4)*
- *Frente a los proyectos de aula debo decir que a pesar de que estoy convencida de sus bondades, no los estoy implementando con rigurosidad en mi salón, pero si realizo prácticas a mi parecer significativas, de escritura. Escribimos sobre cuentos leídos, sobre palabras desconocidas, involucrando a los padres de familia, hacemos tarjetas a mamá, entre otras acciones y lo que no falta es la lectura diaria de cuentos, poemas, canciones o textos informativos sobre el tema que estemos abordando. (Doc. 6)*

- *Hay que aprovechar las más variadas situaciones de la vida diaria y de la experiencia vital de los niños para emplear la lengua escrita y para que produzcan textos con sentido. (Doc.7)*
- *Se enseña a leer en todas las actividades y temas. (Doc. 8)*

4.2 Comentarios acerca de los significados de los relatos autobiográficos

Los comentarios que a continuación se plantean, describen el conocimiento discursivo tejido alrededor de cada docente. Se espera que con estos planteamientos, el lector logre su propia síntesis frente a las prácticas reflexivas que hacen los docentes cuando se preocupan por los procesos lectores y escritores de sus estudiantes.

4.2.1 Docente 1: Líder de líderes

La profesora se ha caracterizado por su marcado interés en la formación académica, pero aún más, en su formación reflexiva, desde espacios liderados como el de la Red Podemos Leer y Escribir. Impacta su manera de reflejar su condición humana en la vida profesional que practica. Asiste en su escrito, un sentido fuerte de satisfacción personal, y un reiterado compromiso con los niños y sus familias, asumido como un reto a lo largo de su rol transformador de la escuela en Colombia.

Si hay una categoría verdaderamente fuerte en los relatos de la docente 1, es la relacionada con el compromiso ético y social que ella posee como profesional que se desenvuelve en el ámbito educativo. En todo su recorrido como maestra, ha manifestado en su actuar, la facilidad

con la que logra identificar necesidades personales de desarrollo, actualización disciplinar e investigativa. Su trabajo a nivel colectivo dio origen a la Red de maestros ‘Podemos Leer y Escribir’, la cual orientó durante muchos años. Ha vinculado a directivos, maestros, padres de familia y se ha acercado a cantidades de niños y jóvenes con su accionar. Se desvinculó de la nómina de docentes del distrito de Bogotá, para asumir su “compromiso personal, social y político de ayudar, desde espacios laborales distintos, a otros maestros de todo el país a ser mejores cada día”.

La docente 1 considera que pasa por un momento de su vida en el cual tiene mucho para ofrecer como ser humano y como profesional porque se siente en condiciones de retribuir lo que la profesión y la vida le han ofrecido. Su principal reto gira en torno al compromiso colectivo que debemos tener por superar los enfoques tradicionales que privilegian la enseñanza mecánica de la lectura y la escritura conducente a la fragmentación y descontextualización del sistema de escritura como objeto de uso social.

Al analizar tanto el relato facilitado para esta investigación, como el texto publicado en el libro *21 relatos de una búsqueda pedagógica*, no sólo se observa que la Docente 1 tiene una expectativa positiva frente al ideal clima de aprendizaje (pues promueve en los docentes -con los que tiene continuo proceso de acercamiento a través de su rol de formadora- el respeto hacia los estudiantes), sino que también se evidencia el papel dignificante del lector que no lee bajo presión, ni para ser evaluado.

Los dos textos escritos apreciados para este estudio, y producto del testimonio escritural de la Docente 1, dan fe de su definitivo papel al proponer en muchos docentes y en gran cantidad de escuelas a lo largo y ancho del país, el verdadero reconocimiento de los procesos de lectura y

producción textual de los estudiantes, cuando se convierten en instrumentos de comunicación, representación y generación de pensamientos. Su compromiso se ha centrado en formar a docentes en el privilegio que se le debe conceder a la construcción y comprensión en lugar de la mecanización y la repetición sin sentido del lenguaje.

4.2.2 Docente 2: Transformadora de prácticas cotidianas en el aula

Habiendo sido nominada al Premio Compartir al Maestro en el año 2011, la docente 2 sueña con ese premio, y para ello se esmera por difundir la posibilidad que tienen los niños de los grados de primero y segundo de ingresar a la cultura escrita y al lenguaje como una práctica socio cultural que los hará mejores ciudadanos.

Una muestra palpable de estar frente a una docente con interés personal frente a la práctica de enseñanza, es la que se concientiza de la monotonía que ofrece la metodología tradicional, y se aventura a renovar su quehacer. Y eso es precisamente lo que sucede con la docente 2. Ella asegura que “el gusto por la lectura, más que enseñarse, debe contagiarse”, por ejemplo. La Red, asegura, brinda la oportunidad de “innovar y renovar las prácticas diarias en el aula, reflexionar sobre ellas, sistematizar y publicar algunas de estas”. Su entusiasmo por la práctica reflexiva, se manifiesta en sus diversos escritos.

En la docente 2, la relación del campo disciplinar con el ejercicio de la docencia, se evidencia con la manera intrínseca de identificar necesidades personales de desarrollo, actualización disciplinar e investigativa, atendidas en la Red. Trasciende la manera como la docente 2, sin reticencias atiende los intereses de los estudiantes y de la comunidad educativa de su institución, por su compromiso personal y ético como docente; pues obtuvo reconocimientos

importantes a nivel regional y nacional, que demuestran su propósito por estar actualizada. Ella es una educadora que define e implementa mejoras creativas y nuevas estrategias de enseñanza al desarrollar procesos coherentes de evaluación. Sin lugar a dudas, impacta con su quehacer a la comunidad educativa a la que pertenece, produce transformación en los procesos en los cuales se hace presente.

Su actitud positiva hacia el aprendizaje y desarrollo de los estudiantes se evidencia en el momento en el que asume como reto poder demostrar la posibilidad que los niños de los grados de primero y segundo ingresen a la cultura escrita y al lenguaje como una práctica socio cultural que los hará mejores ciudadanos. Con ello redefine sus expectativas hacia los estudiantes y les otorga un papel activo en las actividades que se lleguen a proponer en el aula.

Aunque en su texto autobiográfico no hizo mención directa de la apropiación de elementos acertados para planear, acompañar, hacer seguimiento y evaluar la lectura y la producción textual con respecto a sus estudiantes, es palpable que la docente 2 reconoce los procesos de lectura y producción de los estudiantes como instrumentos de comunicación, representación y generación de pensamientos, superando la perspectiva tradicional, y alcanzando la reflexión sobre las acciones propicias para fortalecer su práctica de forma significativa.

4.2.3 Docente 3: La escritura como una actividad apetecida

El viraje de su rol tradicional de maestra, le ha permitido vivir de manera más gratificante su quehacer diario, llenándolo de sentido tanto para sus estudiantes como para ella, eso asegura la docente 3 en su publicación. Entonces, se puede afirmar que de esa manera caracteriza la manera como la vida personal se ve reflejada en la vida profesional de esta educadora con cuya

experiencia ejemplar, fue distinguida en el Premio Compartir al maestro 2010. Por su explícito gusto por el juego con la palabra, y su deseo constante de ampliar conocimientos, esta docente aún plantea su vivo interés por proyectarse académicamente, continuando una maestría y llegando a ser algún día escritora de cuentos para niños.

Se observa que la docente 3 tiene una expectativa positiva y de respeto hacia los estudiantes, cuando expresa que con sus reflexiones, precisamente, logró concluir que “ el trabajo en la escuela era muy rígido y absolutamente racional, en donde las necesidades del estudiante no eran tenidas en cuenta”, y que con la aplicación de sus estrategias, no solamente ha tenido la “oportunidad para conocer realmente” a sus estudiantes, sino que también se ha convencido de la necesidad de traspasar el obstáculo de “lo obligatorio” y acercar amablemente a los niños al proceso de la escritura.

La docente 3 reconoce los procesos de lectura y producción de los estudiantes como instrumentos de comunicación, representación y generación de pensamientos, superando la perspectiva tecnicista, cuando afirma en la publicación que incluye en el libro 21 relatos de búsqueda pedagógica, expresiones como “Urge hacer de la escritura una actividad apetecida por los estudiantes, cercana, posible, accesible y que lleve su sello personal”. Se descubre en la docente 3 también el privilegio que le otorga a la construcción y comprensión sobre la mecanización y la repetición sin sentido del lenguaje: “Las estrategias a emplear debían tener presente un concepto de escritura como herramienta cognitiva en donde el acompañamiento docente es crucial para contribuir con ella al desarrollo de pensamiento de los estudiantes”. Además sentencia: “La lectura de diversos textos enriquece el acto de escribir y permite acceder a una suerte de modelos que apoyan la producción misma de los escritos”.

La docente reitera que “los procesos de escritura y lectura intervienen todo el tiempo en la vida de los niños y ahí es donde el reto como maestra es trabajarlos para la vida”, acogiendo estrategias donde la escritura sea una herramienta cognitiva y de diversos textos, y la lectura sea de diversas clases: individual, colectiva, silenciosa. Recalca mucho el empleo de la lectura en voz alta del maestro y manifiesta la importancia del acceso a las bibliotecas. Interesante la validación que hace del empleo de las secuencias: “es importante crear secuencias que poco a poco lleven al estudiante a la producción de un texto”. La docente considera que “el estudiante siempre debe tener la posibilidad de auto-evaluarse y evaluar a otros”, dice que para esto, ella elabora una guía.

4.2.4 Docente 4: Leer con un propósito es tarea de la escuela

La docente 4, se ha caracterizado por su constante interés por proyectarse académica y laboralmente. La claridad en sus intereses como maestra, la han llevado a sostener una postura activa como profesional y en calidad de directiva docente, con mayor rigurosidad y sentido de pertenencia del proyecto educativo institucional, sostiene un ideal ejercicio de autoevaluación.

Se evidencia en ella, su amor por la profesión, y el espacio dedicado a la reflexión sobre su práctica y la de otros, alrededor de la lectura y de la escritura. Expone la manera como el ejercicio llevado a cabo desde la Red Podemos Leer y Escribir, con la construcción del relato personal para publicar en el libro ya mencionado, se lo permitió. En sus palabras: “la experiencia ha sido un momento de pausa en la que he podido contemplar en detalle mi quehacer alrededor del Diario Escolar”. Es notoria la forma como la docente identifica su necesidad personal y profesional al preguntarse “¿Cómo hacer para que niños y niñas con pocas motivaciones logren enamorarse de la lectura y la escritura, y así acceder al saber social?”, y ve en la Red esa opción

en donde se actualiza disciplinaria e investigativamente. Pues asegura que ella (la Red) “se ha constituido en un espacio para la reflexión sistemática en torno a los procesos de enseñanza aprendizaje de la lectura y la escritura”; agrega “en cada encuentro se comparten saberes pedagógicos que buscan articular teoría y práctica”.

La docente 4, manifiesta su vivo interés en los estudiantes. Por su compromiso ético y social como docente, trasciende hasta los padres de familia, buscando impactar con su quehacer a la comunidad educativa a la que pertenece. Relata que cuando estuvo como docente de los primeros grados, en el momento de contar con una interesante dotación de libros, decidió que esos cuentos empezaran a “ser prestados cada fin de semana para ser leídos en familia con el beneficio que representa tener un cuento diferente cada semana, en lugar de la misma cartilla durante todo el año”.

Su actitud positiva hacia el aprendizaje y desarrollo de los estudiantes, le ha permitido otorgar un papel activo a los estudiantes. Es interesante su manera de garantizar el respeto hacia los estudiantes, abonando con sus estrategias un clima positivo de aprendizaje. Ante los errores escriturales de los estudiantes, busca soluciones de manera motivadora, sin culparlos de las dificultades de aprendizaje.

Debe destacarse en la docente 4, el ejercicio constante y continuo de hacer propuestas investigativas, alrededor de la enseñanza. Se hace evidente la apropiación de una herramienta didáctica, en sus años de docente de aula, llamada “El diario Escolar”, con la cual los procesos de lectura y producción de los estudiantes son vistos como verdaderos instrumentos de comunicación, representación y generación de pensamientos. Con esta herramienta, se privilegia la construcción y comprensión sobre la mecanización y la repetición sin sentido del lenguaje y se

logra que el aprendizaje sea significativo y el niño disfrute lo que esta haciendo. Además, la misma estrategia concibe espacios en donde ella logra comprender en qué proceso psicolingüístico se encuentran sus estudiantes.

4.2.5 Docente 5: Educar con alegría

Posiblemente estemos frente a un caso típico de la docente creativa y alegre, simpática y activa. En la docente 5 se destaca el hecho de partir de los intereses, habilidades y motivaciones de los estudiantes y de la comunidad educativa de su institución, para proyectar y fortalecer actividades que, aunque dan la impresión de ser extramuros, en clase se dedican generosos espacios para ellas, con un objetivo claro: desarrollar habilidades comunicativas, entre las que se cuentan, por supuesto, la lectura y la escritura.

Se evidencia en ella el papel activo que le otorga a los estudiantes en las actividades propuestas, y más aún, el nivel de importancia concedido a la integración de toda la escuela: “Si se organizan actividades de interés para los estudiantes, se consigue que todos ellos participen y se posibilitan aprendizajes significativos”.

Se destaca como marca vital el hecho de que la docente reconoce los procesos de lectura y producción de los estudiantes como instrumentos de comunicación, representación y generación de pensamientos. Para decirlo con ella: “una estrategia pedagógica común para todos los grados, como lo fue el festival (un espacio preparado con seis meses de anterioridad, recreando lecturas, afinando la escucha, y avanzando en sí, en el fomento de las habilidades comunicativas), fue un verdadero acierto”.

4.2.6 Docente 6: Retrato de una búsqueda personal

La docente en su relato, expone como parte de sus proyecciones académicas, seguir en contacto con clubes de lectura, charlas, encuentros pedagógicos, grupos de promoción de lectura “Red Colombiana de Promotores de Lectura”. El estudio evidencia que la docente 6, sostiene un marcado interés personal en llevar de manera sistémica el análisis de su quehacer: dedica espacios para la reflexión sobre su práctica y la de otros, al lado de docentes colegas que han caminado a su lado por años.

En cuanto a la identificación de necesidades personales de desarrollo, actualización disciplinar e investigativa, la docente propende por la vinculación de procesos de lectura y de escritura en contextos reales de uso, influenciada en las investigaciones de Emilia Ferreiro. Luz Marina Nieto y los docentes que hicieron parte del curso taller que dio origen a Veintiún Relatos de una Búsqueda Pedagógica, alimentan sus constantes reflexiones sobre el hecho de ser maestra. Considera que emprender proyectos en el aula es una tarea que demanda una gran exigencia y compromiso del docente y que exige enfrentar obstáculos pedagógicos, personales e institucionales.

La docente 6 concede un papel activo a los estudiantes en las actividades propuestas. Es bastante interesante su claridad en cuanto a ver la lectura como una práctica para acceder al conocimiento, al placer y a otros mundos, y la escritura como un medio de comunicación, de reflexión y de registros de datos importantes para la vida.

Lleva a cabo estrategias como las lecturas diarias en voz alta de cuentos y otros textos atractivos para los niños, el seguimiento de la noticia, el préstamo domiciliario de libros a los

niños para compartirlos con padres y adultos, hacen parte de sus rutinas valiosas y dignas de compartir.

4.2.7 Docente 7: Rememorando los retos de este oficio

En calidad de docente pensionado, el Docente 7, reduce sus proyecciones de la academia, al compromiso aún con niños, padres y docentes, a través de la fundación de la que él hace parte hace 20 años: Fundación Gianni Rodari. Con ella esporádicamente lleva a cabo talleres de promoción a la lectura.

Al alimentar la reflexión sobre el quehacer educativo, logra conclusiones como la que no todos los docentes llegan a ser honestos con su práctica docente y es enfático en asumir que el docente no se debe limitar a enseñar.

Durante su docencia activa, este profesor, asegura que tenía como bandera su preocupación por un proceso de enseñanza aprendizaje que fuera significativo a sus estudiantes. Se observa que el profesor identifica que las dificultades de aprendizaje pueden llegar a cambiar cuando cada docente revise lo que entiende por leer y escribir. El respeto que siente por el estudiante y por su propio ritmo, le permiten comprender en qué proceso psicolingüístico se encuentra y reflexiona sobre las acciones propicias para fortalecerlo de forma significativa.

4.2.8 Docente 8: El divorcio entre el decir y el hacer

La docente 8, dentro de sus proyecciones académicas y sus intereses como educadora, siempre ha estado la constante actualización. Esto le ha permitido su mejoramiento, en cuanto al desarrollo de contenidos curriculares y sus procesos evaluativos. La docente no pierde oportunidad para recalcar su interés personal como docente frente a la práctica de enseñanza.

Agradece, incluso, esta oportunidad para analizar su quehacer. Le preocupa aún la dicotomía entre la teoría y la práctica; en sus palabras: “La ruptura entre la teoría y la práctica es algo con lo que solemos enfrentarnos a diario los maestros inquietos por nuestro quehacer”. Como pocas docentes, esta educadora, de manera reiterada, insiste en las necesidades personales de desarrollo, actualización disciplinar e investigativa. Es la segunda persona del grupo, que menciona a Luz Marina Nieto entre sus marcas vitales; al hablar de ella, se expresa: “maestra de maestros, quien con su sabiduría, generosidad, serenidad y experiencia me ha brindado, y ha brindado a muchos, herramientas teóricas y sobre todo, prácticas”.

Esta educadora asegura que al lograr, con esfuerzo, el convencimiento personal, se alcanzará la seguridad y vehemencia en el discurso y en la práctica, como condiciones necesarias para ir involucrando a cada uno de los estamentos de la comunidad educativa en los procesos de reflexión. La docente 8 con su accionar, se esfuerza por consolidar en cada uno de sus estudiantes su proyecto de vida, con lo que demuestra una actitud positiva hacia el aprendizaje y desarrollo de los estudiantes. Además destaca que “todos tenemos diferentes ritmos de aprendizaje y que ninguna estrategia y/o actividad convoca a todos, por muy innovadora que sea”.

La docente en mención, con expresiones como “de qué sirve saber, sino se lee”, o “escribir no es copiar, sino expresarse por escrito”, demuestra que hace un debido reconocimiento de los procesos de lectura y producción textual de los estudiantes como instrumentos de comunicación, representación y generación de pensamientos. Es interesante, además, su postura frente al compromiso que mencionan los referentes nacionales, cuando manifiesta: “Se enseña a leer en todas las actividades y temas”. Asegura que es consciente del privilegio que debe dársele a la construcción y comprensión sobre la mecanización y la repetición sin sentido del lenguaje. Frente a la manera de evaluar en clase, afirma que con su método (el método significativo) “la

evaluación es continua, todos los días se percibe el estancamiento o avance de cada uno de los estudiantes ya que se le dedica un tiempo a cada niño (individualmente), para animarlo, ayudarlo a expresarse por escrito, a confrontar sus ideas y a corregir, usando en todo momento la pregunta, como herramienta pedagógica. Esto garantiza también la autoevaluación”.

4.3. A manera de análisis

A partir de los dos apartes antes presentados, diremos, que la práctica reflexiva no es otra cosa que un ejercicio indiscutiblemente necesario en cualquier desempeño profesional que pretenda mostrar y demostrar perspectivas de cambio o de transformación de los sujetos, a pesar de los limitantes que aparezcan. En el caso del educador, viene siendo una invitación a construir pausada y concienzudamente, un autoanálisis de su quehacer en el aula.

¿Tarea fácil para el docente? Sin duda no, más aún cuando los docentes nos quejamos por el tiempo que implica sentarnos a revisar, a leer, a actualizarnos, a discernir, a dejar por escrito, a recibir apoyo, a compartir, etcétera; pero si se piensa que va a sacarnos de la monotonía típica de las cosas que no se transforman, que vamos a tener niños más sonrientes e inteligentes en el aula, y que se va ahorrar tiempo a mediano plazo, pues dicha sistematización deja como fruto no tener que llover sobre mojado, pues vale la pena.

Consideramos interesante el hecho de contar con un tutor, entendiéndolo como ese apoyo y acompañamiento permanente que realimenta la experiencia del aprendiz (en este caso, cada uno de los docentes que ejercen su rol en instituciones de educación básica), es una trascendente característica de quien llega a construir prácticas pedagógicas reflexivas.

Frente a esa “buena acción tutorial” para decirlo en términos de Schön, se fraguan “prácticas que pretenden ayudar a adquirir las formas de arte que resultan esenciales para ser competente en las zonas indeterminadas de la práctica” (1992, p. 30). Pero también en los relatos autobiográficos de los actores participantes se evidencia que donde existe un ideal ejercicio de la práctica reflexiva, centellean ámbitos de mejoramiento, auto-comprensión y profesionalización del oficio de enseñar (Perrenoud, 2004, p. 79).

Sin embargo, cabe agregar lo que el mismo Perrenoud llega a advertir cuando plantea la existencia de ciertos procesos mentales implicados en la práctica reflexiva; y que se despliegan cuando el docente que reflexiona se pregunta “por qué pasa lo que pasa o va a pasar, lo que podemos hacer, cuál es la mejor táctica, qué orientaciones y qué precauciones hay que tomar, y qué riesgos existen” (2004). Ante esto, debemos decir que la práctica reflexiva como tal, no es tarea fácil, pues revisando los relatos autobiográficos de los ocho docentes estudiados, no sería coherente asegurar que todos logran este verdadero ejercicio sistemático previsto por el autor.

Pese a lo previsto por Perrenoud en el 2004, aparece luego una consideración suya bastante cercana a lo hallado en estos docentes y es la referente a aquella “instancia posterior a la acción, que tiene la función de estructurar la experiencia para mejorar y contrastar la acción”; y continúa aseverando el experto: “en este sentido el desarrollo de la práctica reflexiva mantiene una perspectiva de cambio o transformación de las personas, lo cual enriquece las prácticas de enseñanza” (Perrenoud, 2004).

En estos términos, sí es evidenciable este factor en los docentes participantes del estudio, aunque, cabe anotar, que aquel ejercicio que compromete procesos mentales, no es tan logrado, en el sentido que no son llevados idealmente a la sistematización escrita, como relatos

autobiográficos propuestos por los estudiosos que en diversas ocasiones, se han dedicado al tema, parece ser que el discernimiento se hace, pero debido a tantas razones que se cimentan en nuestra tradición oral, no se concretan de manera escrita. Una docente en su conversación personal lo decía: “Cosa difícil es escribir de uno mismo” (Conversación vía email con los autores de la investigación, octubre de 2013).

Pero, ahondando más en la descripción de la forma como algunos docentes de educación básica construyen sus prácticas reflexivas, y advirtiendo que sin el ánimo de afrentar la honrosa y ya enaltecida experiencia de cada uno de los docentes que participaron en el presente estudio, pues entre ellos se encuentran distinguidos educadores en prestigiosos espacios como el de la Convocatoria Nacional ‘Premio Compartir al Maestro’, o dinamizadores de otros educadores, aplicaremos los referentes teóricos expresados en forma de niveles de escritura reflexiva según Moon (2007), o acogeremos los planteamientos de Hatton y Smith (1995), Sparks-Langer, Simmons, Pasch, Colton y Starko (1990), (2007; citados por Rodrigues), y Larrivee (2008), cuando se refieren al tema.

Tenemos entonces, que la mayoría (cinco de los ocho) de nuestros sujetos de estudio demuestran que algunos maestros construyen sus prácticas reflexivas a manera de descripción, haciendo especial énfasis en comentarios reflexivos; los relatos cuentan con cierto nivel de análisis; el docente muestra ser crítico con su propia acción o con la de otros; se toman en cuenta varios puntos de vista, aunque no son analizados en profundidad. (Moon, 2007; citado por Rodrigues)

Desde luego que sí es probable que se encuentren docentes vinculados con la educación básica en Colombia que logren un mayor nivel de escrituras reflexivas, y en ellas sea tangible una “profunda reflexión y está implícito el reconocimiento de que el marco de referencia con el que

se considera un evento puede ser cambiado. Se asume una postura metacognitiva (es decir, tiene conciencia crítica de los propios procesos mentales de funcionamiento, incluyendo la reflexión). El relato reconoce que los acontecimientos se desarrollan en un contexto histórico o social y que esto puede influir en la reacción de una persona. Se observa un “diálogo interno” del autor”. (Moon, 2007; citado por Rodrigues)

Llama la atención la existencia de una docente que describe los efectos que sus acciones pueden tener sobre otros. Esta docente analiza las situaciones y su trabajo profesional desde perspectivas y dimensiones éticas, sociales, políticas y culturales. (Hatton y Smith, 1995, 2007; citados por Rodrigues)

Desde luego que para llegar a un nivel máximo de reflexión de la práctica docente, que a nuestra manera de verlo lo concibe Larrivee (2008), aún hay mucho por avanzar; él asegura que este ejercicio se cumple cuando se

reflexiona sobre las implicaciones morales y éticas y las consecuencias de sus prácticas en el aula con los estudiantes, cuando el docente centra su atención en las condiciones sociales en que sus prácticas se desarrollan, se preocupa por cuestiones de equidad y justicia social que surgen dentro y fuera del salón de clases y trata de conectar su práctica con los ideales democráticos; cuando reconoce que las prácticas del aula y de la escuela no pueden estar separadas de las realidades sociales y políticas, se esfuerza por ser plenamente consciente de las consecuencias de sus acciones. Se dedica a la reflexión y la investigación crítica sobre las acciones de enseñanza, así como sobre los procesos de pensamiento. (Larrivee, 2008, p 52)

Queremos decir con esto, que sin dudar lo el trayecto labrado por algunos docentes de reconocidas prácticas reflexivas en el país, es más que ejemplar; pero que no podemos quedarnos allí, quienes decidimos ser maestros también. La práctica reflexiva no debe ser una opción más,

ni un paso dado por algunos: debe convertirse en una urgencia en cada escuela, en una tarea que nos concierne, pausada, tal vez, como todo proceso, pero indelegable e intransferible. ¿La razón? Sencillo (y ya nos regresamos al significado de fortalecer la lectura y la producción textual): Nos corresponde la nada insignificante tarea de promover la lectura y la producción textual en las generaciones que dominarán este país; en los ciudadanos que merece Colombia.

Pasando a relatar lo que implicó entender qué significa fortalecer la lectura y la producción textual en cada uno de nosotros los integrantes del equipo de investigación, amerita aclarar que el concepto que hoy manejamos e interiorizamos, no es el mismo con el que iniciamos hace más de un año, cuando nos acercábamos formalmente a los referentes teóricos e incluso, a los actores sociales. La reflexión simultánea que en nosotros como equipo de estudio surgía, fue la que permitió que pasáramos de un concepto muy cercano a lo tradicional, (así no lo aceptáramos), a uno que se ocupa en ver el aprendizaje de la escritura de manera significativa y posiblemente lejana a los procesos tautológicos de los textos guías propuestos por las editoriales, por ejemplo. Nos convencimos, como equipo, pero más como docentes, de la urgente necesidad de ayudar al educando primero a pensar, para que él logre aprender a escribir, y facilitarle la escritura, para que aprenda a pensar; así de cíclico. Y en ese umbral, destacar el acompañamiento, la seducción decidida de los buenos textos (tal vez no sólo impresos –por aquello de las TIC-), que motiven la lectura.

Al proponernos revisar lo identificado en cuanto a las prácticas reflexivas de algunos docentes de educación básica que permiten fortalecer la lectura y la producción textual en sus estudiantes, se halla que, sin la menor duda, son las estrategias que se generan en el aula las que han posibilitado los significativos progresos en sus comunidades educativas. No en vano han sido

merecedores a distinciones, y han sido destacados sus logros en las pruebas externas aplicadas por el Estado.

CAPÍTULO V. CONCLUSIONES

5. Consideraciones finales

Siempre tuvimos claro, como equipo de investigación, que un estudio en este sentido no sería tarea fácil, ya que el gremio de los docentes, por su misma condición humana, vuelve complicada su comprensión. Sin embargo, nos sostuvo el hecho de pensar en el trabajo como algo valioso, dicente, y de cuyo ejercicio íbamos a aprender. Las satisfacciones que deja la elaboración de este documento, su ejercicio escritural y de lectura propositiva, son muchas; su carácter novedoso y sin precedentes descubiertos, enriqueció nuestro recorrido académico una vez más.

Atendiendo a la necesidad de destacar qué se comprende por prácticas reflexivas, el documento construido alcanza a precisar a la luz de los teóricos citados, que la práctica reflexiva consiste en un ejercicio indiscutiblemente necesario en cualquier desempeño profesional que pretenda mostrar perspectivas de cambio o de transformación de los sujetos. En el caso del educador, es una invitación a construir de manera consiente un autoanálisis de su quehacer en el aula, con la convicción de que los resultados serán satisfactorios no sólo para él, sino también para sus estudiantes, para la comunidad educativa y para el país.

La práctica reflexiva es, sin duda, un ejercicio complejo; por lo menos en Colombia hay pocos indicios de éste. La tradición oral a la que hemos estado aferrados, se ha convertido en una de sus limitantes; puesto que este ejercicio se apoya con rigor sistemático en procesos de producción textual. La escritura viene siendo el atributo legado por un proceso casi paralelo como

lo es la lectura comprensiva. Ambas competencias comunicativas han sido distantes, por no decir que *nuevas* en el contexto colombiano. Los *buenos libros* y el ejercicio escritural, por cultura e historia y posteriormente por tradición pedagógica y formativa, no han dado los suficientes esfuerzos como para conseguir numerosos casos de prácticas reflexivas en los docentes colombianos de hoy.

En lo que respecta a las categorías de análisis, las cuales logran descifrar el sentido y el significado de las prácticas reflexivas en el ejercicio docente, se puede empezar por concluir que estas se convirtieron en un modelo cualitativo para organizar los datos hallados en los relatos de los docentes vinculados al estudio. Logramos establecer seis categorías descritas desde el marco teórico con el ánimo de guiar el proceso escritural de los actores sociales. Con ellas se alcanzó a acoger dentro de la lectura de los relatos autobiográficos y de las producciones escritas de los ocho docentes, y al ritmo de la simultaneidad intrínseca de sus prácticas reflexivas, los esfuerzos por fortalecer la comprensión y la producción textual en los niños y niñas a su cargo.

A través de las seis categorías de análisis se develan las propias formas que tienen los actores sociales de reconocer el mejoramiento de la labor docente a lo largo de su trayectoria, se exponen los imaginarios relacionados con la satisfacción personal en su práctica docente, la profesionalización del oficio de enseñar, y sus perspectivas de construcción o transformación de los procesos de enseñanza-aprendizaje. Se alcanzó a observar en cada uno de los ocho educadores la apropiación de elementos acertados para planear, acompañar, hacer seguimiento y evaluar la lectura y la escritura en sus estudiantes.

Buscando dar respuesta al interrogante ¿qué comprendemos por las categorías de análisis?, las definimos cada una así: la categoría de “Mejoramiento”, la visualizamos como las

condiciones en las que actúan los profesionales para hacer pasar su acción a un estado mejor gracias a la permanente motivación personal, propia de quien por gusto y convicción ejerce su labor; Por la categoría auto-comprensión entendemos el interés personal que, como docente, se tiene frente a la práctica de enseñanza, el análisis quehacer y en algunos casos el reflejo de las características representativas de la vida personal que se ven reflejadas en la vida profesional. La Categoría “Profesionalización del oficio de enseñar”, la comprendemos como la relación que existe entre el ejercicio de la docencia y las necesidades personales de desarrollo, actualización disciplinar e investigativa. Podemos igualmente percibir los intereses, habilidades y motivaciones que tiene en cuenta el docente cuando es reflexivo acerca de sus estudiantes y de la comunidad educativa por medio de la comprensión de la categoría “Mejoramiento y contrastes de la acción”. Entendemos la categoría “Perspectiva de construcción o transformación de los procesos de enseñanza-aprendizaje” como aquella que caracteriza las actitudes positivas del docente hacia el aprendizaje y desarrollo de los estudiantes. Asumimos, finalmente, la categoría de “Apropiación de elementos acertados para planear, acompañar, hacer seguimiento y evaluar la lectura y la producción textual con respecto a sus estudiantes”, como la forma de acercamiento a las condiciones encausadas en el reconocimiento de los procesos de lectura y producción de los estudiantes como instrumentos de comunicación, representación y generación de pensamientos.

Desde luego que la investigación biográfico-narrativa, con enfoque cualitativo, avaló las categorías previstas. Los resultados y análisis al procesar la información recogida a partir de las categorías, se han dispuesto en una matriz que permitió dejar al descubierto, desde las posibilidades del análisis narrativo, las semejanzas y relaciones significativas en las prácticas reflexivas de cada uno de los actores sociales invitados. El análisis de las categorías y el que se

hizo a cada uno de los relatos, corroboró la interpretación de los aportes teóricos del equipo de investigación.

A nivel de conclusión en torno a describir la forma como algunos docentes de educación básica construyen sus prácticas reflexivas, se vale asegurar aquí que existe todo un andamiaje teórico apoyado en los postulados de los autores consultados. Sin embargo, también estuvieron las precisiones de las categorías de análisis que cobraron vida en los resultados, pero indiscutiblemente fueron los relatos autobiográficos los que permearon las formas de cómo construyen ellos, docentes ejemplares todos, dicho ejercicio.

Entonces, podemos afirmar que contamos con maestros que construyen sus prácticas reflexivas a manera de descripción, haciendo especial énfasis en comentarios reflexivos; sus relatos cuentan con cierto nivel de análisis, y aunque muestran ser críticos con su propia acción o con la de otros y toman en cuenta varios puntos de vista, sus análisis no son profundos. Sin embargo, se destacan casos ejemplares de docentes que construyen sus prácticas reflexivas asumiendo una postura metacognitiva, con relatos que reconocen un “diálogo interno” del autor.

El estudio también nos permite ver que existe un número aunque menor, de docentes que proyectan centrar su atención en las condiciones sociales en las que sus prácticas se desarrollan. Algunos de ellos se preocupan por cuestiones de equidad y justicia social que surgen dentro y fuera del salón de clases y tratan de conectar su práctica con los ideales democráticos; se están dedicando de tiempo completo a la reflexión y a la investigación crítica sobre las acciones de enseñanza, así como sobre los procesos de pensamiento.

El presente estudio también se propuso mostrar un principal interés de hacer verdaderamente propositiva la investigación; con el fin de entender qué significa fortalecer la

lectura y la producción textual. Sin ahondar en detalles, esta página de conclusiones desea dejar claro, que hemos pasado de un concepto muy cercano a lo tradicional, a uno que se ocupa de ver el aprendizaje de la escritura de manera significativa. Como investigadores, nos convencimos de la urgente necesidad de ayudar al educando principalmente a pensar, para que él logre aprender a leer y a producir textos tanto orales como escritos desde la primera infancia; y de facilitarle el proceso, para que aprenda a desarrollar todas sus competencias por medio de procesos significativos tanto de lectura y de producción textual, de forma lúdica, coherente con su desarrollo e intereses. Sin embargo, los ocho docentes no precisan estrategias claras con las que se evidencien sus particularidades para darle significado al hecho de fortalecer la lectura y la producción textual en sus estudiantes.

Finalmente, para dar cuenta de qué manera identificamos las prácticas reflexivas de algunos docentes de educación básica que permiten fortalecer la lectura y la producción textual en sus estudiantes, se revela que la reflexión de su práctica los lleva a ser diseñar, poseer, aplicar pero también sistematizar y compartir con otros, diversas estrategias que han posibilitado los significativos progresos en comprensión y producción textual en sus educandos, pero con proyección a sus comunidades educativas.

Dichas prácticas reflexivas han llevado a varios de los docentes a ser merecedores de diversas distinciones, y hasta han logrado la publicación de textos. Sus publicaciones dan cuenta de la importancia de promover en la educación básica primaria, una lectura y una producción textual significativa y dinamizadora, alejada de posturas radicalmente tradicionales. El enfoque biográfico narrativo permitió a los sujetos sociales presentar sus propias interpretaciones de la construcción personal e interpersonal de significados, valores y hechos que han rodeado o que rodean aún su éxito como docentes. Los procesos comunicativos que conllevan la presencia de

las prácticas reflexivas de los docentes en el aula, siempre favorecen los resultados en la formación, especialmente la de los primeros grados.

No queremos cerrar este capítulo sin manifestar que se perfila a la altura de la construcción del presente balance, una futura línea de investigación que podría denominarse ‘Gestión de Aula’ y con la que se promovería el desarrollo profesional y exitoso del docente, en un ámbito educativo donde el apoyo a la comprensión y la producción textual es un propósito del maestro y de la institución educativa. En esa línea, se podrían sistematizar posibles evidencias de acciones de enseñanza que le permitan al docente plantear situaciones didácticas, aprender sobre los errores, organizar sus logros, cualificar su práctica en un proceso de retroalimentación entre planeación y ejecución. Esa ‘gestión de aula’ puede ser la muestra perfecta de que cómo se dan las prácticas reflexivas en algunos docentes.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alonso Rodríguez, Pilar. (2013). Claves para la comprensión y el aprendizaje del concepto de coherencia discursiva. *Cuadernos de Investigación Filológica*, 25, 39-52.
- Arendt, Hannah. (1996). Entre el pasado y el futuro. Barcelona: Ediciones Península.
- Ávalos, B. (2003). La formación docente inicial en Chile. Recuperado el 11 de 10 de 2012, de <http://www.unap.cl/~jsalgado/subir/formaciondocentechile.pdf>
- Bárcena, F. (2005). La experiencia reflexiva en educación. Barcelona: Anthropodos.
- Bárcena, F. (2001). La Esfinge Muda. Barcelona: Anthropodos.
- Bárcena, F. (1994). La práctica reflexiva en la educación, España. Barcelona: Editorial Complutense.
- Bárcena, F. y Mélich, J-C. (2000). La educación como acontecimiento ético. Barcelona: Paidós.
- Barth, R. S. (1995). Improving Schools from within: Teachers, Parents and principals can make a difference. En: Perkins, David. La escuela inteligente, Barcelona, España: Gedisa.
- Belalcázar, P. et al. (2005). Investigación cualitativa. Universidad Autónoma del estado de México: México.
- Bolívar, A., Domingo, J. y Fernández, M. (2001). La investigación biográfico-narrativa en

educación. Enfoque y metodología. Madrid: La Muralla.

Brockbank, A. y McGill, I. (2002). Aprendizaje reflexivo en la educación superior. Madrid:

Ediciones Morata S.L.

Burtom, William, Kimball Roland, y Wing, Richard. (1969). Hacia un pensamiento eficaz,

España, Troquel.

Cajiao, Francisco. (1994) ¿Qué significa leer y escribir?. En la publicación Leer para

comprender, escribir para transformar: palabras que abren nuevos caminos en la escuela. --

1ª. ed. -- Bogotá, (Serie Río de letras. Libros maestros PNLE; 1)

Cajiao, Francisco. (2013). Leer para comprender, escribir para transformar. Bogotá, Colombia:

Río de letras.

Campo, Rafael y Restrepo, Mariluz. (1999). Formación Integral, Modalidad de educación

posibilitadora de lo humano. Santa Fe de Bogotá: Pontificia Universidad Javeriana.

Campoy, Tomás. y Gomes, Elda. (2009). Técnicas e instrumentos cualitativos de recogida de

datos. Editorial EOS. Recuperado el 14 de 09 de 2013, de http://www2.unifap.br/gtea/wp-content/uploads/2011/10/T_cnicas-e-instrumentos-cualitativos-de-recogida-de-datos1.pdf

Camps, A. (1997). La enseñanza y aprendizaje de la composición escrita. En C. Lomas, Aprender

a comunicar (se) Vol. I. Bogotá: Editorial Magisterio.

Camps, A. (2003). Secuencias Didácticas para aprender a escribir (Vol. Serie Didáctica de la

lengua y la literatura). Barcelona: Graó.

Camps, A. (2004). Objeto, modalidades y ámbitos de la investigación en didáctica de la lengua.

(U. d. Valle, Ed.).

Cano, E. (2003). La carpeta docente como instrumento formativo. Recuperado el 14 de 09 de 2012, de http://www.psico.uniovi.es/Fac_Psicologia/paginas_EEEs/Adaptacion_de_profesorado/metodos_docentes/Carpeta_docente.pdf

Cárdenas, Adriana., Parra, Ginna., Sánchez, Sandra y Santos, María. (2001). Formación de los educadores a través de la investigación-acción educativa, tesis de maestría, no publicada, Chía, Universidad de La Sabana.

Cassany, D. (1990). Enfoques didácticos para la enseñanza de la expresión escrita. Comunicación, Lenguaje y Educación 5°.

Cassany, D. (1993). Reparar la escritura. Didáctica de la corrección de lo escrito. Barcelona: Graó.

Cassany, D. (1998). Funciones, representaciones y prácticas de lo escrito Algunas consideraciones sobre didáctica de la composición. Granada, España: Universidad de Granada.

Cassany, D. (2005). La expresión escrita. Madrid: Arco-libros.

Cerda, H. (1991). Los elementos de la Investigación. Bogotá: El Búho.

Coll, C. (1997). El constructivismo en el aula (Vol. 111). Barcelona. Graó.

Condemarín, M. (2002). Evaluación auténtica del lenguaje y la comunicación. Madrid: Cepe.

Cook, T. y Reichardt, C. (1986). Métodos cualitativos y cuantitativos en investigación evaluativa.

Madrid: Morata.

Cuba, S. e Hidalgo, L. (2001). Quereres y saberes para una docencia reflexiva. Lima: Ministerio

de Educación – Programa MECEP, Cooperación Técnica Alemana - GTZ y Cooperación

Financiera Alemana - KFW. Serie Métodos y Técnicas

De Biran, Maine. (1994). En: Ferrater, J. Diccionario de filosofía, Barcelona, Ariel.

Dewey, John. (1933). “How We Think”, Rev Boston. Boston, Heath.

Dewey, John. (1989) ¿Cómo pensamos? Nueva exposición de la relación entre pensamiento y proceso educativo. Barcelona, Paidós, 1.989.

Dewey, John. (1994) En: Bárcena, Fernando. La práctica reflexiva en la educación, España, Complutense.

Elliot, J. (1990). La Investigación-Acción en educación. Madrid. Morata

Elliot, J. y otros. (1985). Investigación/acción en el aula. Valencia. Generalitat Valenciana.

Elliot, J. (1987). «Autoevaluación, desarrollo profesional y responsabilidad». En Galton, M. y B.

Moon, Cambiar la escuela, cambiar el curriculum. Barcelona. Martínez Roca.

Freire, P. (1975). Pedagogía del oprimido. Buenos Aires: Ed. Siglo XXI.

Ferreiro, E. (1997). Desarrollo de la alfabetización: Psicogénesis. Buenos Aires: Aique

Freire, P. (1997). Professora sim, tia não: cartas a quem ousa ensinar.

- Freire, P. (2004). *Pedagogía de la Autonomía: saberes necesarios para la práctica educativa*. São Paulo: Paz e Terra.
- Galeano, M. E. (2004). *Diseño de proyectos en la investigación cualitativa*. Medellín, Colombia. Fondo editorial universidad EAFIT.
- Gallego Ortega, J. L. (2008). La planificación de la expresión escrita por alumnos de educación primaria. *Bordón. Revista de pedagogía*, 60(2), 63-75.
- García, Carlos. (1996). El desarrollo de la reflexión en profesores principiantes, *Bordón*, 48 (1), pág. 6.
- García Hoz, Víctor. (1998). *Tratado de educación personalizada. La práctica de la educación personalizada*, vol. 6, Madrid, Rialp S.A. pág. 39.
- Goodson, I. (2004). *Historias de vida del profesorado*. Barcelona: Octaedro-Eub.
- Gutiérrez, Rafaela, (2012). *Dimensión microestructural de la experiencia escrita*. Barcelona: Grupo Universitario.
- Halliday, M. (1994). *El Lenguaje como Semiótica Social. La Interpretación Social del Lenguaje y del Significado*. Bogotá: Fondo de Cultura Económica.
- Hatton, N. y Smith, D. (1995) Reflexión en la formación docente: hacia la definición e implementación. 66(4), 507-542.
- Hernández, F. y Barragán, J. M., (1991). La autobiografía en la formación de los profesores de educación artística” *Arte Individuo y Sociedad*. N° 4 pp.95-102, Madrid. Editorial Complutense. Disponible en [en línea]. Recuperado el 01 de 08 de 2012, de

<http://revistas.ucm.es/bba/11315598/articulos/ARIS9192110095A.PDF> Consultado el 9 de agosto de 2009

Isaza M., y Pineda G. (2005) *Red Podemos Leer y Escribir: 21 Relatos de una Búsqueda Pedagógica*. Bogotá, Colombia. Editorial: Centro Regional para el Fomento del Libro en América Latina y el Caribe. Secretaria de Educación del Distrito Capital.

Jay, J. K. y Johnson, K. L. (2002). Capturing complexity: a typology of reflective practice for teacher education. *Teaching and Teacher Education*, 18, 73-85.

Kornblit, A.L. (Coord.) (2004). *Metodologías cualitativas en ciencias sociales*. Buenos Aires: Editorial Biblos.

Larrivee, B. (2000). Transforming Teaching Practice: becoming the critically reflective teacher. *Reflective Practice*, 1(3),293-307.

Larrivee, B. (2008). Development of a tool to assess teachers' level of reflective practice. *Reflective Practice*, 9(3), 341-360.

Leite Méndez, A.E. (2011). *Historias de Vida de Maestros y Maestras. La interminable construcción de las identidades: vida personal, trabajo y desarrollo personal*. Tesis Doctoral, Universidad de Málaga.

Lerner, D. (2001). *Leer y escribir en la escuela: lo real, lo posible y lo necesario*. México: Fondo de cultura económica.

Lindon, Alicia. (1999). *Narrativas autobiográficas, memoria y mitos: una aproximación a la acción social*. México. En la publicación: *La Red de Revistas Científicas de America latina*.

Volumen 2. Julio a Diciembre. p. 295 – 310.

Lorenzo, M. (1991). Las prácticas de enseñanza: sentido y orientaciones actuales. En O. SAENZ BARRIO. Prácticas de enseñanza. Proyectos curriculares e investigación-acción. Alcoy, Marfil.

MacIntyre, Alasdair. (2001). Tras la virtud, Barcelona, Ed. Crítica.

Machado, Ana María. (1994). El libro, de la letra a la lectura. Revista Hojas de Lectura, No.31, Bogotá.

Martínez, M. Á. E. (2006). ¿Enseñar a leer en la Universidad? Una intervención para mejorar la comprensión de textos complejos al comienzo de la educación superior. *Revista de psicodidáctica*, 11(2), 169-188

Marvin, Farber. (1948). Modes of reflection. En: Ferrater, J. Diccionario de filosofía, Barcelona, Ariel.

Mella, O. (1998). Naturaleza y orientaciones teórico-metodológicas de la investigación cualitativa. Recuperado el 26 de 08 de 2013, de http://www.aristidesvara.net/pgnWeb/metodologia/disenos/metodo_cualitativo/invescualitativa_aristidesvara.pdf

Maffesoli, M. (1997). Elogio de la razón sensible. España, Barcelona: Editorial Paidós Ibérica.

Ministerio de Educación Nacional, *Leer para comprender, escribir para transformar: palabras que abren nuevos caminos en la escuela*. Bogotá, MEN, 2013, Serie Río de letras. Libros maestros PNLE.

Ministerio de Educación Nacional, *Lineamientos Curriculares*, Bogotá, MEN, 1998, Serie Lineamientos Curriculares.

Moon, J. (2007). Getting the measure of reflection: considering matters of definition and depth. *Journal of Radiotherapy in Practice*, 6 (4), 191-200.

Montanero_Fernández, Manuel. (2004). Cómo evaluar la comprensión lectora: Alternativas y limitaciones. *Revista de Educación*, núm. 335. Madrid, España. pp. 415-427

Moral, C. (2000). Formación para la profesión docente”. *Interuniversitaria de Formación del Profesorado*. pp. 171- 186. Recuperado el 16 de 10 de 2012, de www.dialnet.unirioja.es/servlet/fichero_articulo?codigo=118065&orden=64129

National Council of Teachers of English. Commission on Composition. (1984). Declaración de principios sobre la enseñanza / aprendizaje de la composición escrita. Documento 5º: Declaración de principios sobre la enseñanza / aprendizaje de la composición escrita.

Natividad y Sola, Tomás. (1998) *La formación del profesorado y sus implicaciones en la educación infantil*, Granada, Adhara.

Nemirovsky, M. (1999). *Selección de textos*. México: Paídos.

Novak, Joseph D. 2002. “El aprendizaje significativo en la práctica”, Antoni Ballester. España, Barcelona: Ediciones Martínez Roca.

Obaya Valdivia, A. (2002). *La secuencia didáctica como herramienta del proceso enseñanza aprendizaje en el área de Químico Biológicas*. FES–Cuautitlán UNAM, Escuela Normal Superior de Maestros–SE.

- Onrubia, J. (1997). Enseñar: crear Zonas de Desarrollo Próximo e intervenir en ellas. En C. Coll, E. Martín, T. Mauri, M. Miras, J. Onrubia, I. Solé, & A. Zabala, *El constructivismo en el aula* (págs. 101-123). Barcelona: Graó.
- Pérez, M. (2008). Leer, escribir, participar: un reto para la escuela, una condición de la política. *Revista Lenguaje* N.º 32. Colombia, Cali: Universidad del valle.
- Pérez, M. (2005). Un marco para pensar las configuraciones didácticas en el campo del lenguaje en la educación básica. Colombia, Cali: Universidad del valle.
- Perkins, David. (1995) *La escuela inteligente*. España, Barcelona: Gedisa.
- Perrenoud, P. (2001). “La formación de los docentes en el siglo XXI” *Revista de Tecnología Educativa*. Santiago - Chile, 2001, XIV, n° 3, pp. 503- 523. Recuperado el 18 de 10 de 2012, de http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_2001/2001_36.html
- Perrenoud, P. (2004). *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar*. Barcelona: Graó.
- Peters, R. (1979): *Filosofía de la educación*. Madrid: FCE.
- Pujadas, J. (2002). *El método biográfico: El uso de las Historias de Vida en Ciencias Sociales*. Madrid: Centro de Investigaciones Sociológicas.
- Revilla, D. (2010). La práctica reflexiva durante el desarrollo de la práctica pre-profesional docente. Congreso Iberoamericano de Educación metas 2021 (pág. 17). Buenos Aires: Pontificia Universidad Católica del Perú.
- Richards, J. (1990). *The teacher as self-observer*. New York: Cambridge University Press.

Richards, J., & Lockhart, C. (1991). *Teacher development through peer observation*. New York: In Press.

Ríos Saavedra, Teresa. 2005. La hermenéutica reflexiva en la investigación educacional. *Revista enfoques educacionales* 7 (1): pp.51 – 66. Universidad de Chile. Recuperado el 11 de 10 de 2013, de http://www.facso.uchile.cl/publicaciones/enfoques/09/Rios_N7_2005.pdf

Rodrigues, R. (2013). El desarrollo de la práctica reflexiva sobre el quehacer docente, apoyada en el uso de un portafolio digital, en el marco de un programa de formación para académicos de la Universidad Centroamericana de Nicaragua. Tesis doctoral. Universidad de Barcelona

Rojas, Jaime. (1999). *Tratado sobre el lenguaje*. Medellín-Colombia: Pragma Editores.

Ríos P., y Guarín, J. (2012). Maestros e intelectuales en la educación colombiana. In *Memorias IV simposio Internacional Horizontes Humanos*. Universidad de Sevilla, España, Universidad de Manizales, Colombia (p. 51).

Sanz, M. (2004). El desarrollo de la capacidad reflexiva sobre la acción docente en alumnos que finalizan su formación docente inicial en Institutos Superiores Pedagógicos. Tesis. Lima: PUCP- Facultad de Psicología. pp. 145

Saenz, O. (1991). *Prácticas de enseñanza. Proyectos curriculares y de investigación – acción*. España: Editorial Marfil, S.A. Alcoy- pp.557. Recuperado el 11 de 09 de 2013, de http://www.chubut.edu.ar/descargas/secundaria/congreso/DOCENTES/RLE2144_Revilla.pdf

Sabino, C. (1992). El proceso de la investigación, pág. 56. Caracas, Venezuela. Edición Panapo de Venezuela

Sánchez, I., María, S., & Ariza, M. (s.f.). Reflexionar para mejorar el acto educativo. *Educación y educadores*, 8(0123-1294), 145-159.

Shih, F. (1986). Según Enfoque Didáctico Para La Enseñanza De La Expresión Escrita. BuenasTareas.com. Recuperado el 27 de 07 de 2013, de <http://www.buenastareas.com/ensayos/Enfoque-Did%C3%A1ctico-Para-La-Ense%C3%B1anza-De/1373134.html>

Shön, D. (1983). *The Reflective Practitioner. How professionals think in action*. London: Temple Smith,

Shön, D. (1992). *La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones*. Barcelona: Ediciones PAIDOS ibérica S.A.

Shön, D. (1998). *El profesional reflexivo: cómo piensan los profesionales cuando actúan*. Barcelona: Paidós.

Silva, E.M. y Martins de Araújo, C. (2005). Reflexão em Paulo Freire: uma contribuição para a formação continuada de professores. V Colóquio Internacional Paulo Freire. Recuperado el 11 de 09 de 2012, de <http://www.paulofreire.org.br/asp/template.asp?secao=coloquios&sub=5coloquio>

Smyth, J. (1984). Teacher-as-colaborators in clinical supervision: Cooperative learning about teaching. *Journal of Teacher Education*, 24, 60-68.

Smyth, J. (1989). Developing and Sustaining Critical Reflection in Teacher Education. *Journal of Teacher Education*, 40, 2-9.

- Sparks-Langer, G. y Colton, A. (1991). Synthesis of research on teachers' reflective thinking. *Educational Leadership*, March, 37-44.
- Sparks-Langer, G.M., Simmons, J.M., Pasch, M., Colton, A. y Starko, A. (1990) Reflective pedagogical thinking: how can we promote it and measure it? *Journal of Teacher Education*, 41, 23–32.
- Solé, I. (2009). Motivación y lectura. *Aula de Innovación educativa*, 179, 56-59.
- Tallaferro, D. (2006). La formación para la práctica reflexiva en las prácticas profesionales docentes. *Educere*, Año 10, 269- 273
- Van Dijk, T. (2005). Estructuras y funciones del discurso: una introducción interdisciplinaria a la lingüística del texto ya los estudios del discurso. Siglo XXI.
- Van Mannen, Max (1998): El tacto en la enseñanza. El significado de la sensibilidad pedagógica. Barcelona. Ed. Paidó..
- Yepes Stork, R. (2003). Fundamentos de antropología un ideal de la excelencia humana. Pamplona: Eunsa.
- Zambrano, A. (2005). Didáctica, pedagogía y saber. Bogotá: Magisterio
- Zeichner, K. (1993). El maestro como profesional reflexivo. *Cuadernos de Pedagogía*, 220, diciembre, 44-49.
- Zeichner, K. (2008). Uma análise crítica sobre a "reflexão" como conceito estruturante na formação docente (An analysis of reflection as a goal for teacher education). *Educação & Sociedade*, 103 (29), 535-554.

Zeichner, K. y Wray, S. (2001). The teaching portfolio in teacher education programs: What we know and what we need to know. *Teaching and Teacher Education*, 17(5), 613- 621.

ANEXOS

Anexo A. Preguntas orientadoras para textos autobiográficos de docentes en ejercicio.

Nombre, dirección, lugar donde labora actualmente, nivel de estudios alcanzado, universidad o universidades donde estudió, estado civil, si tiene hijos, estrato socioeconómico.

¿Por qué decide ser docente? ¿Cómo escoge la universidad donde estudió? ¿Qué estudios de pre y post grado realizó? ¿Por qué se inclinó hacia estos estudios específicamente y no por otros? ¿Qué situaciones significativas recuerda haber vivido en la universidad que hayan marcado su labor como docente?

¿Cómo fue su primera experiencia docente? ¿Qué aprendió de ella? ¿Lo marcó de alguna manera? ¿Si fue así, cómo? ¿En cuántos colegios ha trabajado? ¿Qué experiencias significativas en el aula recuerda de ellos, relacionadas con su práctica docente? ¿Cómo ha mejorado su labor docente (y/o la práctica docente de otros) a lo largo de la trayectoria que ha seguido, en cuanto al desarrollo de procesos, competencias y procesos valorativos de los educandos? ¿Qué otros trabajos ha tenido relacionados con educación? ¿Cómo fue o ha sido esa experiencia?

¿Cuáles son sus intereses como educador? ¿Cómo es su compromiso ético y social como docente? ¿De dónde surge ese compromiso? ¿Por qué surge? ¿Cómo relaciona sus intereses personales con la profesión que eligió seguir? ¿Cómo se prepara para enfrentar los retos que su profesión le genera? ¿Se autoevalúa? ¿Cómo? ¿Qué elementos tiene en cuenta para valorar su quehacer?

¿Quiere seguir estudiando? ¿Por qué? ¿Prepararse como docente es una necesidad, una exigencia o un deber? ¿Por qué? ¿Ha participado en proyectos de investigación o propuestas de innovación? ¿Cómo ha llegado a ellos? Describa su experiencia en los proyectos o propuestas que ha participado.

¿Le gusta su profesión? ¿Por qué? ¿Cómo lo demuestra? ¿Está satisfecho con lo que hace? ¿Por qué? ¿Cómo impacta su vida personal a su vida profesional y laboral? ¿Qué situaciones personales afectan su práctica docente? ¿Cómo lo hacen?

¿Cómo intervienen desde la escuela los procesos de lectura y producción textual en la vida de los estudiantes? ¿Desde qué perspectiva cree que se deben abordar los procesos de lectura y producción textual según su experiencia? ¿Por qué? ¿Cómo fortalece desde su práctica la lectura

y la producción textual en los educandos? ¿Qué evidencias tiene de ello? ¿Cuáles cree que son los elementos más importantes para desarrollar procesos psicolingüísticos acertados? En cuanto a estos procesos ¿Qué componentes según su experiencia cree que han de tenerse en cuenta para planear? ¿Cómo considera que ha de ser una evaluación acertada en procesos de lectura y producción textual?

Anexo B. Preguntas orientadoras para textos autobiográficos de administrativos docentes.

Nombre, dirección, lugar donde labora actualmente, nivel de estudios alcanzado, universidad o universidades donde estudió, estado civil, si tiene hijos, estrato socioeconómico.

¿Por qué decide ser docente? ¿Cómo escoge la universidad donde estudió? ¿Qué estudios de pre y post grado realizó? ¿Por qué se inclinó hacia estos estudios específicamente y no por otros? ¿Qué situaciones significativas recuerda haber vivido en la universidad que hayan marcado su labor como docente?

¿Cómo fue su primera experiencia docente? ¿Qué aprendió de ella? ¿Cómo lo marcó? ¿Si fue así, cómo? ¿Qué experiencias significativas en el aula recuerda de los colegios donde ha trabajado relacionadas con su práctica docente? ¿Cómo ha mejorado la práctica docente de otros a lo largo de la trayectoria que ha seguido, en cuanto al desarrollo de procesos, competencias y procesos valorativos de los educandos?

¿Cuántos docentes tiene a cargo y hace cuánto tiempo? ¿Cómo prepara sus reuniones, asesorías, escritos y/o conferencias? ¿Qué tiene en cuenta para direccionar las prácticas de otros docentes desde su quehacer? ¿Qué lo ha motivado a realizar esta labor? ¿Cree que es importante su labor actual? ¿Por qué? ¿Cree que ha logrado transformar prácticas docentes a través de su labor actual? ¿Podría narrar alguna experiencia particular que recuerde con agrado? ¿Qué elementos tiene al direccionar las prácticas pedagógicas de los docentes? ¿Qué es ser creativo, innovador y dispuesto al cambio? ¿Cree que proporciona los elementos necesarios para motivar a los docentes a obtener prácticas reflexivas y a proponerse innovaciones, transformaciones y nuevas metas? Si su respuesta es positiva ¿De qué forma lo hace?

¿Cómo es su compromiso ético y social como docente? ¿De dónde surge ese compromiso? ¿Por qué surge? ¿Cómo relaciona sus intereses personales con la profesión que eligió seguir? ¿Cómo se prepara para enfrentar los retos que su profesión le genera? ¿Se autoevalúa? ¿Cómo? ¿Qué elementos tiene en cuenta para valorar su quehacer?

¿Quiere seguir estudiando? ¿Por qué? ¿Prepararse como administrativo docente es una necesidad, una exigencia o un deber? ¿Por qué? ¿Le gusta su profesión? ¿Por qué? ¿Cómo lo demuestra? ¿Está satisfecho con lo que hace? ¿Por qué? ¿Cómo impacta su vida personal a su vida profesional y laboral? ¿Qué situaciones personales afectan su práctica docente? ¿Cómo lo hacen?

¿Cómo intervienen desde la escuela los procesos de lectura y producción textual en la vida de los estudiantes? ¿Desde qué perspectiva cree que se deben abordar los procesos de lectura y producción textual según su experiencia? ¿Por qué? ¿Cómo fortalece desde su práctica la lectura y la producción textual en los educandos? ¿Qué evidencias tiene de ello? ¿Cuáles cree que son los elementos más importantes para desarrollar procesos psicolingüísticos acertados? En cuanto a estos procesos ¿Qué componentes según su experiencia cree que han de tenerse en cuenta para planear? ¿Cómo considera que ha de ser una evaluación acertada en procesos de lectura y producción textual?

Anexo C. Consentimiento Informado para Docentes Participantes de la Investigación

AUTORIZACIÓN DE UTILIZACIÓN DE MATERIAL AUTOBIOGRÁFICO

Yo _____ identificado(a) con la cédula de ciudadanía número _____ de _____, actuando en nombre y representación propia, autorizo a _____ a que utilice la información consignada en los textos autobiográficos que voy a redactar como insumo para su tesis de grado de maestría. Igualmente, declaro que todo lo allí contenido es de carácter privado y confidencial y está rotundamente restringido su uso con fines diferentes. En caso de usarse con otro fin, podré ejercer mi derecho legal a reclamar su potestad.

La presente autorización se firma a los _____ () días del mes de _____ de 2013.

Atentamente,

Firma _____

Nombre _____

Cédula _____

Dirección _____

Teléfono _____

Anexo D. Nuestros actores: Relatos autobiográficos

Docente 1: Líderes de líderes

Un largo recorrido personal y profesional

Soy XX, nací en Neiva- Huila- Colombia, un 15 de Abril, hace unos cuantos años; los años ideales para vivir feliz con un hijo amoroso y espectacular, con una familia donde nos queremos, respetamos y estimulamos a seguir adelante en la vida, siempre con el propósito de ser felices cada día en lo personal y profesional, no importa las dificultades que encontremos en el camino, y con amigos que me cuestionan para hacerme crecer y me reconocen para darme fortaleza y seguridad.

Actualmente vivo en Bogotá y laboro como formadora de maestros, en cualquier lugar de Colombia. Mi lugar de trabajo son aquellas instituciones educativas donde haya maestros a quienes conocer y valorar, además de aprender de ellos y compartir el saber ético, disciplinar y didáctico que he construido a lo largo de los años de mi experiencia como docente de aula, desde preescolar hasta el nivel de universitario en pregrado y postgrado y simultáneamente como orientadora escolar en colegios del sector oficial del Distrito Capital, Bogotá.

Actualmente laboro en esos lugares alejados de los grandes centros urbanos, lugares descuidados por el Estado, donde hay maestros que quieren y necesitan compartir lo que saben y hacen con los niños y jóvenes del país, pero que a la vez, quieren seguir aprendiendo de otros maestros, que como yo, he tenido la oportunidad de formarme en la academia, pero principalmente en la práctica reflexionada y en el intercambio de saberes con otros maestros inquietos por ser cada día mejores en su quehacer, maestros conscientes de la gran responsabilidad y el reto que tenemos de formar los seres humanos, los ciudadanos, los profesionales de hoy y de mañana; porque sabemos y aceptamos el compromiso de tener en nuestras manos, en nuestras mentes, en nuestras prácticas pedagógicas y principalmente en nuestros corazones, el éxito o fracaso de esas vidas en formación. Aceptamos el reto porque vivimos enamorados de nuestra profesión, aunque hoy día hayamos perdido injustamente en una sociedad de consumo un estatus social que un tiempo no muy lejano teníamos frente a otras profesiones, aunque tengamos que luchar contra el mismo Estado que no cumple con su responsabilidad de brindar una educación de calidad, aunque suframos a compañeros maestros que no quieren crecer e intentan entorpecer el camino de cambio que emprendemos, aunque tengamos que seducir a los padres de familia para convencerlos de que la educación ha cambiado.

Desde que me tocó ser maestra, por elección de mis padres que proyectaban mi futuro basados en circunstancias económicas y de ubicación en pueblos donde siempre había una Normal, decidí asumir mi profesión como la mejor oportunidad de la vida y decidí vivirla con alegría y compromiso. Cuando hice mía esa decisión de mis padres, descubrí que era lo que quería seguir siendo y entonces busqué las oportunidades para trabajar como maestra en distintos colegios, primero privados, luego oficiales, y a la vez, porque también era una prioridad apoyar económicamente a mi familia y me pagan los estudios superiores en la Universidad Pedagógica de Bogotá, porque era la que me brindaba las posibilidades de formarme en algo que combinara pedagogía y psicología, mi otra pasión, y también me permitía combinar trabajo y estudio.

En el transcurso de la carrera universitaria, descubrí mis fortalezas como orientadora de los procesos de aprendizaje de niños, a la vez que crecía en mis propios procesos como docente y psicóloga y esto me llevó a seguir avanzando en mi formación profesional siempre con el norte de ayudar de una mejor manera a mis estudiantes y entonces opté por hacer maestría en dificultades de aprendizaje en lectura, escritura y matemáticas en la Universidad Externado de Colombia de Bogotá. Con todo ese aprendizaje seguía descubriendo que nada era suficiente para apoyar el desarrollo personal de tantos niños y familias que tienen múltiples dificultades por distintos factores, para vivir un proceso de aprendizaje eficaz; entonces continúe estudiando, esta vez en el exterior, buscando nuevas herramientas en especializaciones que me aportaran al trabajo con familia porque ella constituye el primer círculo que rodea al niño y otras que me ayudaran en profundización de las características emocionales, psicológicas y cognitivas del ser humano. Todo esto fortaleció mi trabajo como orientadora escolar, sin embargo seguía sintiendo que la mayor traba en el aprendizaje de los niños y jóvenes, no estaba en ellos mismos, sino en los procesos metodológicos a los que tenían que enfrentarse con cada maestro que les enseñaba y los problemas más comunes se daban en el aprender a leer y escribir, porque del éxito o fracaso en su aprendizaje, dependía la promoción o pérdida del año. Fue en este constante análisis de lo que ocurría con niños y maestros, cuando decidí enfocarme, en el campo pedagógico de los procesos de lectura y escritura y busqué alternativas para incidir en la transformación de las prácticas de quienes enseñaban a los niños y jóvenes.

En esta constante búsqueda en el campo de la lectura, me ayudaron muchos amigos y colegas en la Universidad Distrital donde laboraba en ese entonces como docente y como miembros de grupos de investigación, en las Fundaciones a las que les colaboraba en situaciones puntuales como FUNDALECTURA, EL CERLALC, ASOLECTURA y las áreas culturales del Banco de la República, que siempre se ha preocupado por la formación de lectores. En ese intercambio surge el Programa Podemos Leer y Escribir, un convenio entre La Secretaría de Educación Pública de México, y el CERLALC para trabajar con escuelas en el campo de lectura y la escritura como parte de una experiencia

latinoamericana y entonces como invitada a formar parte del proyecto, se lo ofrezco a Secretaría de Educación de Bogotá, por ser el lugar donde trabajaba y porque sus niños eran el objeto de mi preocupación.

El desarrollo de este proyecto me llevó a escribir constantemente artículos para revistas y periódicos, módulos temáticos para la formación y libros para mis colegas producto de mis reflexiones e investigaciones, a crear colecciones de literatura para niños para ofrecerles qué leer y lo primordial de este trabajo a nivel colectivo fue que dio origen a la Red de maestros Podemos Leer y Escribir, la cual orienté durante muchos años. Esta experiencia de red fue posible desarrollarla porque a ella se integraron maestros emprendedores, innovadores y deseosos de aprender pero ante todo convencidos de que la unión hace la fuerza, y que sólo si nos uníamos con un mismo propósito, lograríamos hacer impacto en las instituciones educativas. Así lo hicimos y movilizamos directivos, maestros, padres de familia y primordialmente los niños y jóvenes enamorados de la lectura y la escritura, que por fin tenían acceso a libros de literatura y por fin los dejaban leer lo que querían, los invitaban a leer para la vida y no sólo para la escuela. Fueron múltiples las estrategias que se crearon para la escuela, múltiples los lectores que se formaron, múltiples las experiencias que quedaron en colegios y familias como experiencia de esta red, que aún hoy, dispersos los maestros en muchos lugares e instituciones, siguen desarrollando su sueño de formar niños lectores y escritores más eficaces, pero ante todo felices.

La experiencia de la Red con maestros autónomos en su querer hacer, pero limitados por una institucionalidad cerrada a la innovación que no los apoya, una institución que falsamente maneja un discurso innovador pero que le da miedo dejar actuar, si sus maestros se salen de lo programado, me mostró que es necesario seguir brindando y buscando espacios a esos maestros que quieren volar y no los dejan o no pueden unas veces porque sus propias creencias basadas en su tradición les impide ver lo diferente, otras veces por falta de conocimiento producto de su precaria formación, muchas veces porque no encuentran el estímulo para el cambio. La red me mostró que sí es posible hacer muchas cosas por otros maestros, por su formación, por su actualización y a través de ellos, hacer muchas cosas por los niños y jóvenes que están bajo su dirección, pero también me ayudó a descubrir que esto no siempre es posible ayudar a otros, si trabajas en una institución que no te deja volar porque es más importante lo que tienes que hacer según una supuesta norma, que lo que es necesario hacer.

Ante esta perspectiva renuncié a mis funciones como docente de Bogotá, y asumí mi compromiso personal, social y político de ayudar desde espacios laborales distintos, a otros maestros de todo el país a ser mejores cada día. Esto lo hago en un momento de mi vida que tengo mucho que ofrecer y que me ayuda a crecer como ser humano y como profesional porque comparto, o mejor devuelvo, al menos en

parte, lo que mi profesión y la vida me han ofrecido y he sabido tomar y transformar para bien de la educación. ¡Al menos eso creo y siento!

Bogotá, septiembre 2013

Docente 2: Transformadora de prácticas cotidianas en el aula

No puedo empezar este escrito sin dejar de recordar el poema de Borges. El de Borges y yo.

Decir que nací el 25 de mayo de 1965, en Bogotá, en un hogar formado por XX y XX, me hace existir. Fui la primogénita. Tengo dos hermanos más. XX y XX. De la infancia recuerdo los juegos, uno de mis preferidos fue jugar a la profesora, pero un recuerdo que me marcó para siempre fue la muerte de mi padre cuando apenas tenía cinco años.

No sé cómo, ni de qué manera, pero aprendí a ver la vida con otros ojos, me tocó separarme de mi hermana y mi madre e irme a vivir con mi hermano y unas tías. Ellas eran solteras y quisieron ayudar con nuestra crianza. Algo que no me gustó, pero debí aceptar, pues mi madre debía empezar a trabajar y era muy complicado. Cosía, era modista y lo hacía de noche y de día. Fue una situación incómoda ya que lo que quería, era estar junto a mi madre. Pero me di mañas, para estar de nuevo con mi mamá en casa. Mis tías no aguantaron mis constantes berrinches.

Después de dos años, llegue de nuevo a casa. Entré a cursar segundo grado, en la escuela del barrio, muy cerca a la casa, en ese tiempo se llamaba República de Finlandia hoy se llama I.E.D. Carlos Arturo Torres. Es donde con orgullo trabajo. Cada día al llegar al colegio llega también algún recuerdo a mi memoria, bien sea por un olor especial que tienen sus paredes y corredores, o por lo que en su interior sucede y se ha mantenido en el tiempo. Por ejemplo: ahora reparten refrigerio gratis, en mi época se pagaba con una moneda amarilla con un V romano que valía cinco pesos y me daban leche y mogolla.

Trabajar aquí, es como vivir un sueño hecho realidad. Aquí jugaba hace mucho tiempo a la profesora, ahora soy maestra de aquí y eso tiene una carga emocional especial. Porque hay cosas que añoro como las salidas que las profesoras de la época hacían, visitábamos otras instituciones, nos llevaban a bailar, a ver cine. Pero hay otras en las debo dejar huella y me refiero a la forma

de enseñar. Siento que tengo una doble responsabilidad al trabajar en la Institución en la que hice primaria. Debo hacer algo por el colegio que me formó.

Recuerdo varios maestros de la época, por cierto les profeso un gran respeto, pero mi maestra la que me enseñó a leer, lo hacía muy bien, llevaba libros de pasta dura y nos leía en clase, recuerdo el del tulipán rojo, era como un premio, lo leía, lo mostraba y al final del año lo rifaba. Qué imagen y qué reto.

El bachillerato, a diferencia de la primaria la hice en una Normal. La femenina Leonor Álvarez Pinzón de Tunja. Estudie interna, una experiencia maravillosa también y de la que tengo muy buenos recuerdos, fue una época de estudio y deporte, practiqué baloncesto, llegué incluso a representar a Boyacá en los juegos nacionales inter colegiados. Me gradué en 1985 y nuevamente llegué a mi querida Bogotá a trabajar.

Empecé, en un colegio privado. Para ese tiempo 1986 iniciaron también las licencias y contratos con el distrito. Trabajé en la periferia de Bogotá: Guacamayas y Ciudad Bolívar 14 años. Desde hace 11 años trabajo en ésta Institución Carlos Arturo Torres de la localidad de Kennedy.

En el terreno personal. Año 1988, cuando estudiaba en la Universidad Distrital el amor tocó mi corazón y del fruto de este, nació mi único hijo Freddy Hernando el 12 de febrero de 1990. Un ingrediente maravilloso para mi vida. Unir la universidad y ser madre fue un reto muy grande, pero de mucha satisfacción.

Una de las experiencias más significativas y gratificantes que me ha brindado la vida en lo laboral es hacer parte de la Red Podemos Leer y Escribir, en la que estoy desde 1996. Gracias a su dinámica he podido participar en espacios académicos de formación permanente, posibilitando así la oportunidad de innovar y renovar las prácticas diarias en el aula, reflexionar sobre ellas, sistematizar y publicar algunas de estas.

En el 2004 por ejemplo, tuve la oportunidad de ser coautora del libro 21 Relatos de una búsqueda pedagógica, en el 2008 obtuve el reconocimiento del IDEP por la experiencia demostrativa “**Persuadir, enamorar para vivir. Eso es leer y escribir**”. En ese mismo año fui seleccionada para un proceso de sistematización hecho por la Universidad Javeriana y el IDEP sobre mi experiencia en el aula y en el 2011, fui nominada al Premio Compartir al maestro.

Me encanta estar en permanente formación. Cada curso en el que participo me deja algo y logro algunas transformaciones en mi práctica como maestra. De estas doy cuenta mediante la escritura. Me han publicado algunos artículos que hablan de mi experiencia en el aula y de esta manera he socializado el trabajo en libros, revistas especializadas y página web del CERLALC. Hoy sueño con ganar el Premio Compartir al Maestro y de ésta manera difundir la posibilidad que tienen los niños de los grados de primero y segundo de ingresar a la cultura escrita y al lenguaje como una práctica socio-cultural que los hará mejores ciudadanos.

Docente 3: La escritura como una actividad apetecida

Decidí ser docente porque siempre soñé con este trabajo y para escoger la Universidad tuve en cuenta el prestigio que esta tiene. Primero estude Licenciatura en Básica Primaria y luego ingresé al Postgrado de Literatura Infantil porque al terminar la carrera lo que más disfrute fue trabajar la escritura creativa pues todo lo visto en la Universidad me llevó a interesarme por la lectura y la escritura; tuve excelentes profesoras que sembraron este gusto.

Yo comencé a trabajar en una localidad que presenta bastantes problemas sociales; problemas que de alguna manera me crearon grandes inquietudes porque inicialmente lo que yo podía dar como docente, correspondía a un sistema tradicional que me mostraba permanentemente las debilidades de éste y la curiosidad por intentar algo distinto algo que me mostrara mejores resultados.

Aprendí de las grandes dificultades de sectores marginados, pues para ese entonces estaba trabajando en la localidad 18 Rafael Uribe Uribe y allí estuve más de 10 años. Aprendí también a sortear grandes dificultades del día a día principalmente por ser un sector marginado. En general los niños pertenecían a familias desintegradas y con muchas dificultades económicas, algunos eran pequeños comerciantes, señoras del aseo y buen número de padres estaban en la cárcel.

Recuerdo que por esa época El Espectador sacaba semanalmente una extraordinaria revista la de “Los Monos” dedicada a los niños; pero claro era imposible pensar en pedirla; pero gracias a la información de alguien pude llegar a un lugar donde semanalmente me vendían los lunes, la

edición que no se había vendido del Domingo anterior. A partir de ese momento trabajé con ese material y asistí a capacitaciones y concursos que hacía el periódico.

El programa se llamaba Buena Nota y qué buena nota era traía artículos espectaculares, con entrevistas igualmente acertadas porque todos los temas eran absolutamente enfocados a los niños (entrevistas a literatos, juegos, concursos, historietas completas y otras para completar, recetas para niños...) en general todo muy planeado y acorde con celebraciones del momento.

La revista se terminó cuando el periódico empezó a tener dificultades; pero mientras estuvo me aportó mucho, incluso tuve estudiantes premiados por los concursos que lanzaban. Más adelante hacía el año 2000 me trasladé al Colegio La Chucua, que es donde trabajo hace más de diez años y fue ahí donde muchas cosas se entrelazaron; ya había terminado la carrera y estaba en la mitad del postgrado y por fortuna pertenecía a La Red Podemos Leer y Escribir que dirigía Alba Luz Castañeda; (red que me aportó por más de diez años). Todo se confabuló para movilizar mis paradigmas y fue entonces cuando en el marco de un curso del CERLALC por fin con elementos de juicio pude diseñar una propuesta de Escritura Creativa para trabajar en los grados 3°, 4° y 5°. denominada LUDIESCRITURA que básicamente consiste en proponer juegos que lleven a los niños a escribir de manera divertida; pero siguiendo un proceso que les permita acceder la lectura y a la escritura de manera oportuna hasta convertirlos en usuarios activos.

Más adelante en el 2010 reestructuré la propuesta y la presenté al Premio Compartir hasta convertirla en “Creo y recreo mi mundo” quedando como experiencia pedagógica ejemplar.

Como educadora llevo 26 años ejerciendo y me interesa mucho aportar principalmente a los procesos de lectura y escritura de los niños, porque pienso que esa es la base fundamental para el resto de saberes y más aún es la base para hacerse partícipe activo en una sociedad en donde es vital la comunicación, es como o la llave para acceder a donde cada estudiante sueña llegar.

Mi compromiso surge principalmente de la observación de la sociedad actual, una sociedad con grandes retos y con grandes dificultades que requieren pronta solución. Creo que para llegar a los niños es indispensable tener siempre la mirada puesta en la innovación de estrategias, pues así como avanza la tecnología debemos avanzar los docentes

Permanentemente reflexiono sobre todo lo que sucede en el día a día del colegio porque creo que todos los elementos influyen significativamente; todo tiene que ver; lo que sucede en la familia, en la calle, en el colegio, en el aula y claro de gran manera influye la mirada que de todo tengamos los docentes.

Me gustaría hacer una maestría en Creación literaria, pues me gusta mucho el juego con la palabra y quisiera ampliar mis conocimientos para dar más a mis estudiantes y para algún día escribir cuentos para niños.

Pienso que mi misión en la vida es esta y me gusta hacerlo. Lo que me incomoda es la poca valoración que de la profesión hay a nivel estatal.

Los procesos de escritura y lectura intervienen todo el tiempo en la vida de los niños y ahí es donde el reto como maestra es trabajarlos para la vida, para participar en las sociedad mediante elementos validos y significativos (cartas, mensajes, poemas, aclaraciones) La lectura en la vida de los niños debe ser una actividad a la que todos los días se le dedique tiempo y creo que los colegios pueden promover jornadas en torno a ello; en alguna época en la actual institución funcionaron las jornadas de lectura gratis y fue gratificante aunque no fue bien recibida por todos los compañeros. En la actualidad funciona en algunos grupos.

Al hablar de lectura recuerdo Frank Smith que en su libro “La comprensión de la lectura” mucho escuché de él en la Universidad y es que para desarrollar habilidades lectoras la lectura tienen que estar presente todos los días, pues por un lado se instaura el hábito y por otro lado se desarrollan procesos cognitivos que paulatinamente fortalecen no sólo el gusto por la lectura sino la comprensión de ésta.

La literatura infantil ofrece gran variedad de títulos que en cada momento pueden favorecer la animación y el gusto por la lectura. También es importante experimentar distintas clases de lectura; individual, colectiva, silenciosa. Pero siempre comenzar por la lectura en voz alta por parte del maestro, pues ésta se convierte en un modelo a seguir no sólo porque lee sino porque también promueve el uso adecuado de tonos y ritmos según la lectura que se haga.

En cuanto a la producción textual en los educandos creo que es vital provocar momentos de escritura desde una primera versión hasta una versión sin errores publicables y siempre para un fin comunicativo y social real.

Para desarrollar procesos psicolingüísticos acertados es importante crear secuencias que poco a poco lleven al estudiante a la producción de un texto. El estudiante siempre debe tener la posibilidad de auto-evaluarse y evaluar a otros, para este proceso yo elaboro una guía.

Docente 4: Leer con un propósito es tarea de la escuela

Mi nombre es XX, laboro y resido en la localidad 16 Puente Aranda de la ciudad de Bogotá. Soy una maestra que actualmente se desempeña como coordinadora en un colegio distrital. Mi formación inicial como maestra la adquiero en la Normal Nacional de Chiquinquirá donde recibo el diploma de Maestra Bachiller. Posteriormente cursé mi licenciatura en la Universidad Incca de Colombia y me especialicé en la Fundación Universitaria Manuela Beltrán. Para complementar esta formación me he mantenido vinculada a diversos cursos de cualificación profesional; un diplomado en Uso de tic's como recurso pedagógico, cursos de inglés presenciales y virtuales.

Considero que decidí ser docente al terminar el bachillerato pedagógico que cursé como consecuencia de mi salida del colegio académico donde inicié mi formación secundaria. Debido a conflictos con la coordinadora que molestaba porque el uniforme no crecía al tiempo conmigo, mi mamá toma la decisión de cambiarme de colegio; así llego al colegio Rosario Santo Domingo al inicio del segundo semestre para terminar 2º de bachillerato (ahora 7º); en la modalidad de semi-interna pues allí se laboraba las dos jornadas y por vivir en Simijaca, hermoso rincón cundinamarqués, a media hora de distancia de Chiquinquirá (Boyacá). Para el año siguiente presenté prueba de admisión para ingresar a la Normal como estudiante interna y así evitarme el viaje diario entre estas dos poblaciones.

Cursé sin problemas los 4 grados del bachillerato pedagógico que me otorgó el diploma de Maestra Bachiller. Me tentaba la idea de otras profesiones (derecho, psicología, contaduría, administración educativa) finalmente me decidí por la educación preescolar pues encontraba en esta carrera una oportunidad para fundar una pequeña institución educativa que fuese creciendo del preescolar a la primaria. Mi ilusión de ingresar al magisterio oficial la veía lejana pues observaba cómo los docentes cumplían la edad de pensión pero seguían trabajando 10 años más, situación que veía como limitante

para el ingreso de nuevas generaciones. Por eso espero no demorar mi salida del magisterio oficial una vez logre mi jubilación. Iría contra mis principios caer en una situación que critiqué y con la que aún considero no debe darse. Buscaré otras actividades pedagógicas en qué ocuparme.

Si bien la universidad me dio muchas herramientas para mi quehacer pedagógico, siento que estas complementaron mi formación de bachiller pedagógico; en la Normal aprendí la importancia de las secuencias didácticas; en la universidad todo lo relacionado con el desarrollo biopsicosocial de los estudiantes, a conocer algo más de los grandes pensadores de la educación a conocer a Vigotski, legislación educativa, algo de derecho de familia; a pensar en procesos de investigación.

Empecé a estudiar en la universidad y a la par a buscar empleo; sin internet en aquella época fueron muchos los colegios visitados, pero ningún llamado por falta de experiencia. Estando en esta búsqueda una compañera de estudios me propone trabajar en el Jardín Infantil de la hermana pero me advierte que sólo me puede pagar medio salario mínimo de la época. Con tal de ganar experiencia para mi hoja de vida acepto la propuesta. Transcurre allí mi primer año de labores, una experiencia grata y tranquila, pero con la inquietud de buscar algo con mejor sueldo. Al siguiente año me llaman de un colegio del centro de la ciudad y me ofrecen pagarme un salario mínimo con la condición de trabajar 5 horas con primaria y una hora en básica secundaria. Ganar el doble, ganarme un mínimo? Por supuesto dije que sí.

Se aproximaba el fin de carrera, iniciaba trabajo de grado cuando la SED abre concurso para vinculación de docentes; me presenté para probar cómo eran las pruebas, para mi sorpresa pasé siendo la N° 62 entre los miles que nos presentamos para laborar en primaria; no esperaba ser nombrada pronto pues mis allegados solían decirme que este proceso tardaba años. En enero promulgaron la lista de aprobados, en agosto recibí comunicación de nombramiento de maestra de una escuela de primaria de la localidad 10 Engativá. En noviembre, del mismo año, recibo mi cartón de Licenciada.

Mis primeros años como maestra en el sector privado y en el sector oficial fueron maravillosos, los estudiantes eran receptivos, se acataba a los docentes, los padres estaban pendientes del proceso y apoyaban al docente.

Desde que inicié mis prácticas docentes siempre ponía en práctica mis conocimientos de la Normal y del Universidad. No dudaba en buscar estrategias que favorecieran el desarrollo de aptitudes y destrezas, de habilidades de pensamiento para lograr aprendizajes que aportasen a una formación

integral; así a veces este concepto suene trillado.

Ingresar al magisterio oficial fue para mí una gran oportunidad pues se recibían oportunidades de formación desde la DIE CEP, hoy IDEP, y vincularme a los cursos siempre me pareció una muy buena manera de actualizarme. Cada curso tomado apoyó mi labor como docente. Pero recuerdo especialmente curso para la enseñanza del lenguaje con el cual empecé a abandonar los métodos tradicionales de enseñar a escribir para buscar innovar y hacer menos traumático este proceso para algunos estudiantes.

Cuando se cambia el guión, empiezan a oírse las quejas de los padres de familia tradicionalistas que no comprenden el porqué de los cambios; pero gracias al apoyo de mi primer jefe Glorita; no desistí y mantuve los cambios que consideré pertinentes para unos aprendizajes más significativos. La inquietud por buscar alternativas de aprendizaje para mis estudiantes que presentaban dificultades para el aprendizaje me llevó a conocer la propuesta de la Escuela Pedagógica Experimental desde curso ofertado por ellos para la enseñanza de la lectura y la escritura; a vincularme a la Red Podemos Leer y Escribir; a aprender inglés para brindarle a mis estudiantes nociones básicas de este idioma pues hace algunos años no se nombraba docente de esta asignatura para primaria; a adentrarme en el conocimiento de las nuevas tecnologías de la comunicación para aprender a manejarlas y así orientar a mis estudiantes en su uso.

Ningún año es igual a otro; cada día se complejiza la relación con padres y estudiantes; pero siempre en la búsqueda de alternativas. Recuerdo como crítico un año en que recibí un curso de 40 estudiantes de grado tercero, que no sabían de normas, que no se concentraban con facilidad, donde la convivencia era compleja; al borde del desespero busco alternativas y les propongo que trabajemos por proyectos... en ese momento propuse que cada quien buscara un tema del cual quisiera aprender... disparidad de temas surgieron castillos, carros, planetas, vida fuera del planeta, animales... en medio de esta heterogeneidad traté de buscar temas afines, conjuntamente construimos cronograma de trabajo, el curso empezó a fluir... un tiempo para el proyecto otro para el desarrollo de temas fundamentales de las área curriculares que no propusieron los estudiantes. La idea funcionó el curso empezó a ser manejable, empezamos a escucharnos, cada quien presentó sus indagaciones y cerramos con una presentación a los padres de estos trabajos.

Experiencia que me llevó a indagar más sobre la metodología de enseñanza por proyectos; por ello he decidido presentar al IDEP una propuesta de investigación sobre “La enseñanza por proyectos y el

desarrollo de competencias”; la propuesta es aprobada y recibo apoyo para desarrollar la investigación como investigadora principal con el acompañamiento de 5 colegas como coinvestigadoras.

Superada esta etapa se me da la oportunidad de pasar a ser coordinadora (parte de mi sueño, ser directora de un (mi) colegio, pues primero pensé en estudiar administración educativa que educación preescolar (que creo importante mencionar, es un nivel en el que nunca he trabajado, la vida me dio otros retos).

Desde hace 8 años trabajo como coordinadora de bachillerato, luego de ser docente ser básica primaria. A la par he trabajado en un par de oportunidades como tutora virtual de curso Cerlalc sobre Renovación de la Didáctica de la escritura. Actualmente reanudo mi rol de tutora virtual para la incorporación de los referentes del lenguaje de los ciclos; propuesta SED a partir de textos elaborados hace un par de años por Cerlalc por encargo de la misma SED.

Soy una docente inquieta por la actualización, por responder a las necesidades de mis estudiantes, por apoyar sus procesos; por brindarles herramientas para actuar propositivamente en la época que nos corresponde vivir. Soy una docente comprometida con mi profesión, me capacito no importa la jornada, realizo mi trabajo diario sabiendo que aunque a veces no sea reconocido o no obtenga de momento los resultados estoy aportando a la formación de niños y jóvenes comprometidos consigo mismos, con sus familias, con sus comunidades, con el país, con el planeta. Me encanta involucrarme en nuevos aprendizajes relacionados con mi profesión, la llegada de internet por ejemplo ha sido un aporte valioso para mi diario quehacer. Me autoevalúo desde una mirada a mi aporte al proyecto educativo de la institución. Cuando me evalúo siempre me surge la necesidad de profundizar algún tema, de modificar algunos procedimientos de mi quehacer o de reafirmar otros.

Mi labor como docente de primaria la ejercí la mayor parte del tiempo en la jornada de la tarde, situación que limitó mi posibilidad de vincularme a un postgrado en la jornada de la noche. Soy muy responsable y cumplida con los tiempos y me resultaba estresante salir del colegio a las 5:30 pm o 6:00 pm para llegar a clases que iniciaban a las 6:00 pm. Sólo cursé mi postgrado cuando encontré una oportunidad en postgrado en Educación y orientación Sexual que se dictaba en la jornada de la mañana y me permitía asistir a clases, y llegar a cumplir con mi jornada en la escuela para en la noche realizar los trabajos de la universidad y en el fin de semana preparar mis clases. Este postgrado ha sido fundamental para el abordaje de problemáticas de los adolescentes con los que interactúo

actualmente. Ahora deseo realizar una maestría relacionada con el cargo que ocupo y que permita fortalecer los procesos pedagógicos y administrativos.

Me encanta mi profesión, me divierto con mis estudiantes, me mantienen actualizada, me llevan a renovarme. Lo demuestro con mi alto compromiso con cada una de las tareas que tengo a cargo, con las propuestas que realizo para los proyectos del colegio, con el acompañamiento a los docentes, con mi vinculación a jornadas y cursos de capacitación, con mi actitud proactiva; con la empatía que logro con los jóvenes; con los cambios favorables que observo en ellos gracias a mi intervención; con el reconocimiento de los exalumnos.

Mi vida personal es una vida centrada en una familia que me brinda su apoyo, con la que comparto alegrías y tristezas. Creo que tengo lo que los psicólogos llaman un “excelente colchón afectivo” que me blindo y ayuda a sobrellevar los asuntos complejos con los que debo lidiar día a día (cuando los estudiantes cuentan de sus tragedias y dificultades familiares, debo ayudarles, orientarles pero no afectarme pues son muchas las ocasiones en que sólo brindamos paliativos, pues las reales causas de estas dificultades escapan al manejo escolar).

Pienso que fui educada con principios y valores que transmito a mis estudiantes, siempre busco que ellos ante conductas erradas reflexionen sobre los valores y las afectaciones que sus conductas generan, antes de reflexionar sobre la norma que prohíbe o no; pienso que de esta manera los jóvenes logran mayores cambios pues cuando los maestros sólo le dicen que x comportamiento es equivocado porque la norma lo dice el joven no se afecta y no le interesa cambiar.

Considero que mantenemos en las escuelas demasiados métodos tradicionales para manejar el proceso de lectura y la producción textual. Desafortunadamente aunque los maestros reciben muchas capacitaciones se mantiene una dicotomía constante entre teoría y práctica. Como lo mencioné antes desde los inicios de mi desempeño docente he buscado alternativas para la enseñanza de la escritura por ello creo en la escritura como proceso,

La escritura, la lectura y la oralidad son procesos complejos que ponen en juego diversas habilidades. La tarea es grande. Son procesos que se perfeccionan a lo largo de la vida. Es una tarea de todas las áreas curriculares, de todos los docentes.

En cuanto a la escritura ésta requiere contextualizarse, el tipo de texto que se va a producir

dependiendo del destinatario y de los propósitos del mismo. Todo texto nace de un borrador que se perfila y pule desde distintas miradas: contenido, pertinencia, coherencia, asuntos gramaticales, asuntos lingüísticos.

La lectura es una actividad de interpretación, de interacción que permite contrastar saberes, reafirmar ideas, generar inquietudes. Leer con un propósito es tarea de la escuela, saber que motiva o lleva a los estudiantes a leer, no a la lectura de textos sólo para resumirlos y entregar informe al docente, el estudiante debe leer para su crecimiento personal, intelectual. Desde la lectura acercamos a los estudiantes a contextos que le posibilita poner en juego habilidades y destrezas para la comprensión de asuntos que le inquietan, que requiere apropiar. De un mundo de lecturas guiadas a un mundo de lecturas propias, resultado de búsquedas del cuestionamiento que hacen los estudiantes al mundo circundante, no todos deben leer lo mismo, ni la misma cantidad de páginas. Sólo enamorándolos de la lectura mantendrán el amor por ella, la reconocerán como herramienta para la vida.

Los procesos de lectura y escritura requieren de acompañamiento y seguimiento para avanzar en ellos. Algunas rejillas resultan muy útiles para avanzar en estos procesos, en otros momentos el diálogo con los noveles lectores y escritores les debe generar confianza para avanzar en sus procesos. Si estos procesos tienen propósitos contruidos en colectivo, igualmente se pueden desarrollar miradas colectivas para evaluar las producciones.

Docente 5: Educar con alegría

I

En 1973 comenzaba a laborar,

En una escuelita rural

Con estudiantes de quinto

Empezaba a practicar.

II

Hacia el año 83

Educaba en Bogotá

Y encontraba nuevos retos

Con los niños de ciudad.

III

En la universidad de la Sabana

Me dedicaba a estudiar,

Y con las luces que daba

Se lograba mejorar.

IV

El trabajo con estudiantes

Ha sido una bendición,

He dado algunas enseñanzas

Y me he ganado el corazón.

V

En la escuela Alfonso López

La lectura y escritura floreció,

Y con Padres y estudiantes

Muchos triunfos se alcanzó.

VI

El Externado de Colombia

Grandes aportes me dio

Enriqueció mi labor docente

Y mi futuro mejoró.

VII

Ser docente de primaria

Es una satisfacción

Educamos a los niños

Y nos ganamos su amor.

Docente 6: Retrato de una búsqueda personal

Una búsqueda personal (Relato de una vida docente)

Soy XX, bogotana, no tengo hijos pero si cuatro sobrinos y dos sobrinas nietas. Podría decir que soy de estrato socioeconómico medio, porque suplo mis necesidades básicas y como soy soltera no tengo mayores obligaciones, puedo viajar y practicar sin grandes apuros económicos actividades, que al lado de mi trabajo, mi familia y amigas/os también me hacen feliz; como correr y pertenecer a grupos de lectura. Actualmente trabajo como profesora de transición al sur occidente de Bogotá en la sede B del Colegio Distrital Alfonso López Pumarejo, donde se atienden a los niños del primer ciclo escolar ubicado en la Calle 40B sur No. 57-26 tel 7135604.

Me incliné por la docencia porque en primaria tenía facilidad para explicar a mis compañeros las tareas de matemáticas, lo que me hacía sentir bien, ya en secundaria las cosas cambiaron, pero seguía contemplando la idea de ser profesora, junto a otras alternativas que fui descartando con el tiempo.

Realicé dos licenciaturas, la primera en educación preescolar en la Universidad Pedagógica Nacional, por ser pública y de reconocimiento; la segunda Licenciatura fue en Educación Física en la Universidad de Cundinamarca sede Fusagasugá, porque al estar trabajando en esta población quise alternar el trabajo con el estudio y más con esta carrera que satisfacía mis intereses deportivos y profesionales.

Cuando estudié preescolar, en las prácticas pedagógicas tenía conflicto por el manejo de la disciplina, era complejo centrar la atención de los niños, esta situación se acentuó en mis primeros trabajos. Inicié mi vida laboral con niños de dos años en un jardín del barrio donde vivía. No fue una buena experiencia ya que no logré mucho con los pequeños, sólo trabajé cuatro meses. Al terminar la carrera, me vinculé a un colegio Parroquial como profesora de primero de primaria, un colegio muy organizado con buen clima de trabajo, por su estructura administrativa, buenas relaciones entre profesores, directivos y administrativos y por la colaboración de los padres de familia; pero esto no fue suficiente para mí por la inseguridad que experimentaba frente a lo que en el argot pedagógico llamamos “manejo de grupo” y especialmente por el

proceso de enseñanza de la lengua escrita que seguía, no tenía las bases necesarias para orientar este proceso, busqué sin éxito estrategias que no llenaban mis expectativas a pesar de elaborar con esmero guías para todas las materias. Opté, sin mucha convicción pero por seguridad estrategias que en primaria utilizaron conmigo sin éxito. Me angustié al no ver avances considerables en los niños que tenía a cargo, los percibía frustrados, por eso a mitad de año decidí renunciar; frente a esta situación, las directivas del colegio sugirieron alternativas, pero no las consideré viables, en el colegio no había preescolar y me ofrecían un tercero. Una vez contrataron la nueva profesora, entregué un reporte lo más completo de lo realizado hasta el momento.

Busqué otras alternativas laborales, vinculándome a una empresa editorial como vendedora de libros, pero no me acomodé al no compartir las estrategias de venta que manejaban, además los libros que ofrecía no los consideraba valiosos.

Este trabajo lo alterné con el de recreadora, en donde aprendí a manejar grupos pequeños con juegos un poco estereotipados pero, que de alguna forma, funcionaban lo que me permitió vencer un poco mi timidez. En esta búsqueda, al año siguiente contemplé la posibilidad de estudiar en la Escuela Distrital de Teatro, presenté una audición y quedé en lista de espera. Pero desistí de esta opción porque en ese momento me ofrecieron trabajar como profesora de educación especial en Fusagasugá con el Departamento, acepté, pese al temor que tenía de enfrentarme a una población que podría ser más compleja que las anteriores, pero me arriesgué. Fue una experiencia que me brindó seguridades porque existían programas establecidos con sus respectivas guías y procesos de formación de docentes periódicos, además tenía buena comunicación con las profesoras que llevaban más tiempo.

Después de un año de trabajo, decidí inscribirme en la Universidad de Cundinamarca al programa de pregrado en Educación Física, quería hacer otra actividad en la otra mitad de tiempo. Estas dos actividades se complementaron muy bien, fue estimulante estudiar y trabajar, porque esta carrera, además de proporcionarme valiosos elementos para mi trabajo con los niños, me permitía satisfacer intereses personales en cuanto a salud física y práctica deportiva.

Después de un año de estudios, logré vincularme a la Secretaría de Educación de Bogotá, en ese entonces se iniciaba el proceso de ampliación del preescolar en los colegios Distritales con el programa Grado Cero en el que se promovían los “Proyectos de Aula”, la intención era integrar, si se puede decir, las áreas del conocimiento, partiendo de los intereses de los niños. En lengua materna se privilegiaban los acercamientos naturales y significativos de los niños a la lectura y la escritura en contextos reales de uso, apoyados en las investigaciones de Emilia Ferreiro. Fue por esto, que al terminar mis estudios de Educación Física, consideré necesario profundizar en estos procesos y para ello tomé un curso con Luz

Marina Nieto, pionera de este tipo de trabajo en la SED y aunque me parecía complejo, lo consideraba muy coherente. Lo que más me impactó de ella, fue la manera cálida y respetuosa, pero a la vez fascinante de leerles cuentos a los niños. A través de preguntas ella lograba que dieran cuenta de lo que conocían del tema, del significado de las palabras aparentemente desconocidas, propiciaba anticipaciones a la lectura e incluso relaciones entre cuentos ya leídos (intertextualidad).

Estas jornadas de formación despertaron en mí inquietudes y reflexiones pedagógicas lo cual motivaron en mí el deseo de profundizar más al respecto, necesitaba herramientas más sólidas que me brindaran claridad conceptual y didáctica frente a la orientación del proceso de enseñanza de la lectura y la escritura, por esto ingresé al programa de especialización que ofrecía la Universidad Francisco José de Caldas, en Lenguaje y Pedagogía de Proyectos. Este, además de ampliar mis conocimientos frente al tema, permitió mejorar un poco mi propio proceso escritor, aquí entendí que este proceso es continuo y necesita muchas reescrituras.

Al recordar mi paso por las diferentes universidades, puedo decir que lo más significativo allí vivido, fue conocer a grandes profesores que fueron inspiración y modelo, ellos fueron ejemplo vivo de lo que quisiera ser como docente y como ser humano. Lo que más recuerdo es lo feliz que me sentía en sus clases. De la Universidad Pedagógica evoco a Jairo Aníbal Niño, profesor de Literatura infantil, maestros de maestros, soñador y gran escritor, su calidez hacia la literatura y el respeto que tenía por cada opinión y producción de nosotros sus estudiantes. Él, sin ser adulador, encontraba en cada uno de nuestros trabajos algo para rescatar y desde allí nos daba sugerencias para mejorar. También recuerdo al profesor de psicología que me acercó a la teoría de Piaget y me dejó inquietudes sobre evaluación, al profesor de Teatro Ricardo Camacho y en plástica a Celso Román; estos dos últimos de gran talento, despertaron en mí, sensibilidad frente al teatro y la plástica. En la Universidad de Cundinamarca, al profesor Jairo Acosta, su pasión por el Atletismo y la forma como orientaba la clase, hizo que cambiara mi inclinación por el Voleibol y me encaminara por el atletismo, deporte que me apasiona y practico con rigurosidad. De la universidad Distrital en la especialización, las profesoras: Blanca Bojacá, Raquel Pinilla, Ivonet Lozano, ellas son ejemplo de coherencia y profesionalismo; gracias a su trabajo y tutorías, logré aclarar aún más, tanto conceptualmente como en la práctica, lo que implica la producción escrita, entendiéndola como un proceso complejo de producción de sentido, que desde el comienzo se debe tener presente su función comunicativa. Entendí que este proceso se desarrolla desde que surge la intención de escribir hasta conseguir la versión final, es por esto que es necesario tener claridad sobre lo que se piensa comunicar, tener en cuenta el posible lector, reconocer la importancia de ordenar las ideas que se pretende comunicar, elegir las palabras adecuadas para ser comprendidas por el otro, dominar las reglas de la gramática, escoger un estilo, entre otros aspectos. Y experimenté que escribir es un proceso de elaboración y

reelaboración de ideas, por esto es son fundamentales las reescrituras. Este proceso lo ratifiqué en un curso taller de escritura organizado por el CERLAC, donde escribimos sobre nuestras experiencias en Veintiún Relatos de una Búsqueda Pedagógica.

A estos profesores les debo mucho de mis constantes reflexiones y cuestionamientos sobre el ser profesora (se refiere a los docentes que hicieron parte del curso taller que dio origen a Veintiún Relatos de una Búsqueda Pedagógica).

Muy pocas veces he estado satisfecha con el trabajo realizado, se que tengo un mundo por mejorar, sin embargo reconozco logros con mis niños como: despertar en ellos el gusto por leer, por husmear en los libros historias fantásticas o sensibles, descubrir que logran interpretar su contenido sin haberse apropiado aún del código silábico-alfabético, puedo ver en muchos su entusiasmo por las historias que se les leen hasta el punto que algunos con propiedad recomiendan lecturas de cuentos o poemas para compartir en clase.

Otras satisfacciones que he tenido en mi vida docente, las he experimentado con los proyectos transversales institucionales: En el proyecto de tiempo libre, ver la felicidad que les producen los torneos deportivos que convocan tanto a niños participantes, como a padres y profesores que se ven involucrados como entrenadores o directores técnicos. En el proyecto de Cultura Festiva en el que acompañé en la parte logística por 6 años a mi compañera y amiga, Carmenza Novoa de Sánchez, profesora de primaria y gestora de creación de comparsas en el colegio, en este proyecto fui testigo de la evolución artística y personal de muchos niños, estimulados por los ensayos y las presentaciones que se hicieron a nivel local, distrital y nacional.

Hoy día no me inscribo en programas académicos formales, por el costo en dinero y tiempo que estos demandan, pero si estoy en contacto con clubes de lectura, charlas, encuentros pedagógicos, grupos de promoción de lectura “RED COLOMBIANA DE PROMOTORES DE LECTURA” y con Martha compañera y amiga del colegio, leemos documentos y compartimos opiniones frente tareas del colegio que nos estimula a actualizarnos en las tendencias pedagógicas que circulan a nivel distrital. Junto a ella reencontré a la profesora Luz Marina Nieto quien nos ha brindado herramientas conceptuales y didácticas frente a la lectura, la escritura y la oralidad, Enfatiza sobre: “El gusto por leer se comparte” “La lectura potencia procesos de pensamiento”, “La comprensión de lectura se enseña” y hace claridad en que “en el primer ciclo, la escritura se enseña como proceso de acercamiento y apropiación del código convencional de la lengua materna, a partir de necesidades reales de comunicación (citando a Luz Marina Nieto). Como aprender a escribir el nombre y a reconocer el nombre de los compañeros, escribir frases en las que puedan expresar sentimientos.

Por último, y frente a los proyectos de aula debo decir que a pesar que estoy convencida de sus bondades, no los estoy implementando con rigurosidad en mi salón, pero si realizo prácticas a mi parecer significativas, de escritura. Escribimos sobre cuentos leídos, sobre palabras desconocidas, involucrando a los padres de familia, hacemos tarjetas a mamá, entre otras acciones y lo que no falta es la lectura diaria de cuentos, poemas, canciones o textos informativos sobre el tema que estemos abordando.

Docente 7: Rememorando los retos de este oficio

Mi experiencia como docente

Mi nombre es XX, vivo en el barrio El Encanto de Bogotá; desde hace cuatro años soy pensionado. Estudié Normal en La Normal de la Paz y en el Instituto Colón, estudié Licenciatura en Lingüística y Literatura en la Universidad de la Sabana e hice un post grado en Docencia de la Literatura Infantil en la Universidad de San Buenaventura. Vivo en unión libre, tengo dos hijos varones y una hija mujer, todos profesionales. Nuestro estrato es tres.

Desde muy temprano tuve claro que quería dedicar mi vida a trabajar con el conocimiento y sirviendo a la comunidad. Para escoger universidad me he basado en estos criterios: que ofrezca el programa que busco, que dicho programa esté aprobado o reconocido oficialmente, que se acomode a mi horario y que la pueda pagar.

Estudié Lingüística y Literatura y después un postgrado en Docencia de la Literatura Infantil. Me incliné por esta disciplina porque me ha gustado mucho leer y escribir, incluso, he publicado algunas cosas (cuento, poesía); me llama poderosamente la atención la magia de crear mundos, atmósferas y personajes con las palabras.

En la universidad donde hice el postgrado, encontré varias compañeras con las que nos identificamos en algunas ideas sobre la infancia y sobre la promoción del libro y la lectura; con ellas creamos la Fundación Gianni Rodari que después de veinte años aún sigue funcionando.

Mi primera experiencia docente fue un poco dura porque llegué a trabajar a un colegio privado que iniciaba su segundo año de fundado; sólo dos docentes debíamos atender todos los cursos de la primaria lo cual no obligaba a hacer un gran esfuerzo para responder al nivel de cada niño y de cada curso; además los salones no eran tales sino las habitaciones de una casa de familia.

En esa época yo era joven, acababa de terminar la Normal y tenía muchos deseos de poner en práctica lo que había aprendido; total, no me dejé amilantar. Creo que fue una buena experiencia a pesar de todo. Al año siguiente empecé a trabajar en el sector oficial, en básica primaria.

Trabajé en seis colegios públicos y en dos privados.

Hacia 1995, en una institución ubicada en Patio Bonito, entrevimos la necesidad de replantear lo que entendíamos por leer y escribir. Era urgente ir más allá del concepto de lectura como simple descifrado, superar la escritura como la copia y la transcripción de modelos, y hacer un manejo diferente de las bibliotecas de aula que para ese entonces eran regularmente surtidas con libros de texto que le imponían al docente el camino en la clase y obstruían la posibilidad de pensar con cabeza propia y de introducir cambios.

Estas inquietudes nos llevaron a formular y poner en marcha en el colegio un proyecto de lectura y escritura que dimos a conocer en diversos foros locales y distritales. Justamente, gracias a ello, fuimos seleccionados, junto con otras 150 instituciones de Bogotá para hacer parte del programa *Podemos leer y escribir*, liderado por la Secretaría de Educación Pública de México y por el CERLALC, orientado a la formación de lectores y escritores en escuelas latinoamericanas. La vinculación a este programa tenía un ingrediente adicional; recibiríamos una colección conformada por 95 libros informativos y de literatura infantil. Recuerdo que en marzo de 1996, cuando nos llegaron los libros, hicimos una exposición y un acto muy solemne, digno del gran regalo que recibíamos. Ahora poseíamos una pequeña pero equilibrada colección de libros, como para darle todo un banquete a la curiosidad y a la imaginación.

Sobre esta pequeña pero apreciada base, comenzamos a construir una gran biblioteca. En efecto, al poco tiempo contamos con la suerte de recibir un dinero significativo de la Secretaría para invertir en libros. Qué libros adquirir era clave; de allí que antes de hacer la inversión, discutimos criterios y dimos prioridad a aquellos de literatura infantil y a los de carácter informativo. Para el año 2002 teníamos una colección formada por 558 ejemplares de literatura infantil y juvenil, 257 títulos de psicología y pedagogía y muchos libros informativos, además de videos, casetes y programas para computador. Una biblioteca en el sur de la ciudad propia de un colegio del norte.

El período comprendido entre los años 1996 y 1999 fue dedicado a la conformación de la biblioteca. Para empezar necesitábamos un espacio físico y durante algunos años los libros estuvieron ubicados en el mismo salón donde estaban los computadores; eso no era ni sala de informática ni biblioteca. Finalmente, en el año 1999 se habilitó un salón para la biblioteca.

Pero los libros por si solos no hacen lectores. A pesar de tener todos los recursos al alcance, el colegio no era ni se proyectaba como un espacio alfabetizador. Es decir, no le estaba dando a los niños y niñas lo que los hogares de estos sectores de la ciudad no les pueden ofrecer: contactos frecuentes con materiales escritos, contactos indispensables para que la lectura se convierta en una práctica cotidiana.

Para remediarlo, se tomó la decisión institucional de que cada curso, de preescolar a quinto grado, tuviera una hora semanal de biblioteca, actividad que estaría a mi cargo en mi calidad de docente de apoyo. En consecuencia, me hice responsable de la biblioteca y del trabajo directo con los estudiantes en la hora semanal asignada para ello.

Esta posición me facilitó el trabajo como dinamizador de la Red y me permitió, además, clasificar y catalogar los libros, estar pendiente de las necesidades de los docentes en cuanto a préstamos, tanto personales como para trabajo en el aula.

Respecto a la hora semanal de biblioteca, me dediqué a elaborar un programa cuya temática era más o menos similar para todos los cursos, pero cuyo desarrollo variaba de acuerdo con el nivel de cada curso. El programa se componía de seis unidades; cada unidad estaba centrada en una actividad de lectura, una de escritura y una de oralidad. Por ejemplo, en la primera unidad hablábamos de hadas, hacíamos juegos con palabras y explorábamos de manera libre los libros de la biblioteca. En la segunda unidad hablábamos de elfos, gnomos y duendes, luego realizábamos juegos con la poesía y cada lector recomendaba los libros que más le gustaban. Así sucesivamente con las demás unidades, y teniendo siempre presentes las veinte metas que la *Red Podemos Leer y Escribir* había propuesto.

Al año siguiente me pusieron al frente de los computadores; la hora de biblioteca con cada curso se canceló y la asesoría prestada a los docentes se limitó al tiempo del descanso.

Como animador de la Red, me sentía en la obligación de buscar nuevos espacios de lectura. Entonces quise mostrar que el disfrute de los libros es otra alternativa de recreación. Con este propósito abrí la biblioteca durante el descanso, bajé los libros de los estantes y los puse al alcance de los niños que entraban a ella.

Fue realmente gratificante ver que la biblioteca era visitada por grandes y chicos con gran variedad de intereses. Mientras algunos se mostraban deseosos de consultar a propósito de un tema específico, otros querían leer cuentos. También estaban aquellos que ya cansados de correr y de saltar entraban para descubrir qué era aquello tan poderoso que atraía a sus demás compañeros, cuál era la magia de ese lugar. Muchas caras comenzaron a volverse familiares. Era evidente que la lectura era para ellos su forma de descansar.

Entonces, el objetivo de convertir la biblioteca en otra posibilidad de esparcimiento se cumplió rápidamente. La biblioteca era un lugar agradable y llamativo porque había una oferta amplia de libros y todos estaban al alcance de la mano, no se hacían preguntas, ni se pedían resúmenes; se le permitía leer como a bien tuvieran. El decálogo propuesto por Daniel Pennac (“Los derechos del lector”) en su libro *Como una novela*, era regla de oro dentro de la biblioteca.

Después de dos meses de tener abierta la biblioteca comencé a elaborar un cuadro de honor con los diez lectores más asiduos y más interesados; el cuadro se titulaba “Los duros y duras de la lectura”, haciendo alusión al PEI de la institución (“Soy un duro, aprendí a leer”). Con algunos de estos chicos conformé un círculo de lectura; esta estrategia la venían aplicando otros colegas de la Red, siguiendo el ejemplo del trabajo con jóvenes que se hacía en México, sólo que nosotros nos arriesgamos a hacerlo con pequeños. Nuestra Red concebía el círculo como un grupo de “lectores que no requieren una orden, un horario o un libro impuesto por otros; para ellos leer es una opción personal, es parte de su vida. Leen lo que les gusta, cuando lo deseen, donde quieren y con quien quieren”.

Mes a mes el círculo se ampliaba con los nuevos niños que aparecían en el cuadro de honor. Nos reuníamos dentro del colegio cada quince días, durante una hora para conversar en torno a los libros leídos, sus personajes más interesantes o divertidos, datos de sus autores, describir lugares llamativos, animales curiosos; también a hacer sopas de letras o crucigramas a propósito de los libros. También era la oportunidad para recomendar textos, hacer pequeñas reseñas o menús de lecturas.

Al año siguiente el colegio fue fusionado a otro colegio más grande y mis condiciones de trabajo cambiaron radicalmente.

En todos mis años como docente me preocupé por preparar las clases, porque lo que dijera o propusiera fuera significativo para ellos y tuviera algún respaldo en la realidad. Me interesó siempre dar lo máximo de mí, ser muy honesto con los niños; creo que ellos se lo merecen, confían en su profesor, muchos quieren ser como él.

Por lo general trabajé en barrios pobres; para la mayoría de chicos y chicas de estos sectores, los cinco o seis años que están en el colegio muy probablemente sea la única educación que reciban en toda su vida; ellos no tienen la posibilidad de clases particulares ni de cursos remediales. Por eso debe ser de la mejor calidad. Si no es de la mejor calidad, entonces el colegio no cumple con una de sus funciones primordiales como es democratizar las oportunidades, permitir que todos los niños adquieran las herramientas de la cultura.

Ser un buen profesional hace parte de mis intereses personales. La docencia es un oficio muy exigente, sobre todo si se trabaja con niños en formación. El docente no se debe limitar a enseñar; debe preguntarse si los alumnos están aprendiendo, si están mejorando sus conceptos y sus vidas. Para afrontar los retos de este oficio hay que estudiar, indagar, leer siempre, saber escuchar.

Formalmente no me auto evaluó, pero tengo muy en cuenta si los alumnos avanzan, si maduran, si aprueban o desaprueban, por qué tienen dificultades, cómo superarlas. No voy a continuar estudiando, soy un docente pensionado hace cuatro años; mantengo el hábito de la lectura; todavía trabajo en el tema de la lectura y la escritura. Como parte del trabajo de la Fundación Gianni Rodari esporádicamente hacemos talleres con niños, padres y docentes.

Prepararse como docente es una necesidad, una exigencia y un deber, porque es la única forma de mantenerse actualizado y vigente; también es la única forma de responder con calidad a las expectativas y necesidades de conocimiento y formación de los estudiantes.

Participé por cerca de diez años, en una propuesta de innovación: la Red de lectura y escritura que dirigió Alba Luz Castañeda en Bogotá. Varios docentes de primaria y secundaria nos reuníamos para intercambiar experiencias, materiales escritos y para asistir a talleres de formación. La Red nos propuso contar la experiencia de cada uno de nosotros como formadores de lectores y productores de textos. Con este material, el CERLALC y la Secretaría de educación de Bogotá publicaron un libro en el año 2005, que se tituló *“21 relatos de una búsqueda pedagógica”*.

En uno de los colegios donde trabajé, definimos un proyecto para fomentar las habilidades comunicativas. Se denominó SOY UN DURO, APRENDÍ A LEER porque entendíamos que el control y posesión del lenguaje, es parte fundamental de la potencialización de los niños. Para el efecto, incorporamos un amplio espectro de actividades para promover el hábito de la lectura y la producción de textos con sentido. Pero los resultados no fueron muy buenos porque nos limitamos a hacer las actividades. Creímos que construir un proyecto era hacer muchas cosas, pero no nos preocupamos por su intencionalidad ni por la forma de hacerlas. Esto nos llevó a la reflexión y a la teoría; buscamos el apoyo de la psicología cognitiva y de las investigaciones sudamericanas dirigidas por Emilia Ferreiro, Ana Teberosky y por Olga del Carmen Villegas en Colombia.

En el año 2000 dirigí una investigación patrocinada por el Instituto de Investigación y Desarrollo pedagógico (IDEP), que denominamos presuntuosamente “La alfabetización inicial en el sectores populares”. Digo presuntuosamente porque en realidad estuvo centrada en el sector de Patio Bonito.

Indagamos en algunos jardines infantiles y en colegios del sector sobre como abordaban la alfabetización inicial en los cursos preescolar, primero y segundo de primaria.

Una conclusión importante de esa investigación es que la metodología del docente, respecto a la alfabetización inicial, facilita o dificulta el éxito escolar de los niños. Lo facilita cuando les reconoce su capacidad para saber construir y les ayuda a avanzar en sus niveles de conceptualización, cuando promueve desde el inicio la producción de textos con sentido, cuando las escrituras que promueve tienen las mismas funciones que en la vida social, cuando el lenguaje es integral y contextualizado. Y lo dificulta cuando considera al niño objeto del aprendizaje, impone y presiona el acto de escribir, les exige a todos los niños avanzar al mismo ritmo, presenta el lenguaje fragmentado en pequeñas partes y fuera de contexto, despoja al lenguaje de su esencia que es la comunicación.

La docencia es un oficio muy exigente y fatigante, pero aun así me gustó ser docente porque se puede acompañar a los niños en el proceso de adquirir conocimientos, de hacerse y responder interrogantes, de enfrentarse a la vida, de ser mejores seres humanos; es además muy motivante cuando los niños responden con alegría a nuestras propuestas creativas. Pero hay muchas cosas que lo dejan a uno insatisfecho, como por ejemplo, las condiciones socio-económicas en las que viven los niños generalmente, la violencia intrafamiliar, la falta de afecto, factores todos que influyen poderosamente en el desempeño de los niños y que el docente poco puede hacer para modificar.

Todas las situaciones personales afectan la práctica docente: el carácter, los estados de ánimo, las ideas, los sentimientos, la sociabilidad de una u otra forma se reflejan a la hora de dictar una clase, dirigir una actividad o relacionarse con los niños. Lo ideal es hacer del colegio un espacio alegre y acogedor, donde es posible crecer con placer y seguridad; y esto exige tolerancia, afecto, sensibilidad, compañía de parte de los docentes.

La psicología cognitiva plantea que el niño trata activamente de comprender el mundo que lo rodea; desde muy temprano actúa sobre los objetos, ensaya, se equivoca, plantea hipótesis, observa, busca, pregunta, investiga. En su relación con los demás adquiere el dominio del lenguaje hablado y se forma ideas sobre lo que significa leer y escribir. Lo que no posee es la competencia del discurso escrito pero llega al colegio movido por unas ganas enormes de aprender a leer.

Sus experiencias en el aprendizaje de la lectura y de la escritura son tan determinantes, que van a sellar el destino de su carrera académica de una vez por todas, como observan Bettelheim y Zelan. Y ello porque los hábitos que adquiriera en ese proceso lo van a marcar para siempre y porque de un adecuado aprendizaje lecto-escritor depende el desempeño posterior en todas las demás áreas del conocimiento.

Ahora, es a la escuela a quien le corresponde esta difícil responsabilidad. Dice Rodari que “el encuentro decisivo entre los niños y los libros se produce en los bancos de la escuela. Si se produce en una situación creativa, en que cuenta la vida y no el ejercicio, podrá surgir aquel gusto por la lectura...”

Si la esencia del lenguaje es la comunicación, por consiguiente leer y escribir debe estar enraizado en la necesidad de expresarse y de comunicarse con los demás. Más que la actividad que se hace en clase, la lectura y la escritura deben ser actividades que acompañen al niño en su cotidianidad, tanto dentro como fuera del ámbito escolar. En este orden de ideas, hay que aprovechar las más variadas situaciones de la vida diaria y de la experiencia vital de los niños para emplear la lengua escrita y para que produzcan textos con sentido. Se aprende a leer leyendo y a escribir escribiendo, en situaciones comunicativas reales y por tanto significativas.

En lugar de decirles a los niños “hagan una redacción”, les planteaba situaciones significativas que movilizaran su interés; ejemplos:

¿Cómo se conocieron mis padres?, mi nacimiento, mi bautizo, mi primera ida al dentista, mi primera peluqueada, mi primera travesura, un cumpleaños inolvidable, las vacaciones más felices, cuando nació mi hermanito(a), mi primer día de clase, el familiar que más quiero, ¿cómo aprendí a leer?, un día en familia, así son mis abuelos, el regalo que más recuerdo, una historia que me contaron, mi comida preferida, así es mi mascota, mi juguete preferido, un día de mercado, un día con mi amigo preferido, enfermedades (hospitalizaciones. Los lugares donde he vivido con mi familia. En síntesis, se trata de dejar entrar la realidad del niño a la vida de la institución.

Con los niños, las lecturas deben ser esencialmente espontáneas y al margen de imposiciones y exigencias. “El verbo leer no tolera el imperativo. Es una aversión que comparte con algunos otros verbos, como amar y soñar”. Es bien conocida la frase de Estanislao Zuleta que dice: “imponer un libro, es prohibirlo”. Por su parte, Helene Gratiot es clara y terminante cuando advierte: “... El gusto por la lectura no se adquiere leyendo bajo el efecto de la necesidad o de la obligación; la lectura sólo puede ser fuente de alegría cuando ha sido fuente de descubrimientos; y de descubrimientos espontáneos”.

La lectura no será vivida como una experiencia agradable si le damos un papel judicial; o sea, si empleamos la capacidad de leer para clasificar a los alumnos en torpes y en listos porque, como subraya Antonio Basanta, algún día estos niños vas a recordar la lectura, no como algo potenciador de sus vidas, sino como algo que marcó su incapacidad escolar.

Tampoco será una actividad interesante y atractiva si transformamos el libro en instrumento de tortura. Al respecto dice Rodari: “Tomen uno de los preciosos cuentos de Tolstoi, condenen a un escolar a analizar

nombres y pronombres, verbos y adverbios, y les garantizo que, durante toda su vida, asociará el nombre de Tolstoi a una sensación visceral de fastidio que lo mantendrá alejado de Ana Karenina como se huye de la peste y le hará huir de Guerra y paz como si huyera de una nube de tábanos”. Lo pertinente, entonces, no es controlar la lectura del niño, sino apoyarla: no es ponerlo a prueba, sino alimentar su deseo y su entusiasmo.

Docente 8: El divorcio entre el decir y el hacer

Soy XX. Vivo en XX. Es un barrio de estrato cuatro. Soy feliz y voluntariamente soltera. No tengo hijos pero si muchos sobrinos a quienes amo y disfruto, especialmente, Samuel y Manuela, por ser los más pequeños.

Soy docente del distrito desde hace mucho tiempo, fui coordinadora de un Jardín Infantil en donde actúe como formadora de docentes y en donde tuve la posibilidad de programar y desarrollar una “Escuela de Padres” muy exigente y enriquecedora por alta formación académica y el nivel laboral de los padres.

Recibí el título de “Maestra”, en el Instituto Pedagógico Nacional, hice la licenciatura en Psicología y Pedagogía en la Universidad Pedagógica Nacional, posteriormente, una maestría en Investigación Educativa con el “Instituto Central de Ciencias Pedagógicas” de Cuba y una Especialización en Gerencia de Proyectos Educativos en la Universidad Distrital, además, de muchos cursos para los ascensos. También asistí a varios seminarios taller relacionados con los “Fundamentos de Neuropsicología” y “Dificultades Específicas en el Aprendizaje”, en el Instituto Colombiano de Neuropsicología.

Sin embargo, considero que lo que más ha aportado a mi ejercicio como docente y a mi enriquecimiento personal ha sido la participación, voluntaria, en talleres y grupos de lectura a los que siempre he asistido. Aquí, quiero hacer un reconocimiento muy especial a **Luz Marina Nieto**, maestra de maestros, quien con su sabiduría, generosidad, serenidad y experiencia me ha brindado, y ha brindado a muchos, herramientas teóricas y sobre todo, prácticas para abordar el proceso de enseñanza aprendizaje de la lectura y la escritura, partiendo de las necesidades auténticas de comunicación para hacerlo, realmente, significativo.

En cuanto a mi elección profesional tengo que admitir que, probablemente, no haya sido tan racional y consciente como se esperaría, era muy joven. Pero a la hora de analizar mis motivaciones puedo mencionar varias:

La profesora Susana quien me enseñó a leer y escribir y que a pesar de su seriedad, estimuló y reforzó en mí, el deseo de leer y escribir. Aún recuerdo, como mágico, el momento en que hice consciencia que ya sabía leer, recuerdo la ilustración y el tema, era un relato de navidad. Este episodio me marcó y es, tal vez, lo que ahora me motiva a tomarme tan en serio el proceso de enseñanza y aprendizaje de la lectura y la escritura y el estímulo a la oralidad.

Otras motivaciones pueden ser el tener entre mis familiares más queridos a maestros y el haber estudiado en un colegio, donde el ejercicio docente siempre fue objeto de investigación y de innovación.

En cuanto a mi compromiso como educador, temprano entendí que todos los ciudadanos pero, muy especialmente, los maestros, tenemos un papel activo en la sociedad y que nuestras acciones repercuten a nivel personal, social y ecológico. Por eso, siempre he tratado de dar a los estudiantes el mayor número de herramientas para afrontar con éxito sus próximas etapas escolares y más adelante las laborales para empezar a consolidar un “Proyecto de Vida”, que mejore sus condiciones de vida, muy especialmente ahora que me dedico a enseñar a leer y escribir, ya que considero que las cuatro habilidades comunicativas (escuchar, hablar, leer y escribir), son las que nos permiten el acceso a casi todos los aprendizajes. Soy consciente de que aprender a codificar y decodificar es una condición necesaria pero no suficiente y que más importante es desarrollar en los estudiantes el gusto por la lectura, de qué sirve saber, sino se lee.

La experiencia me ha enseñado que proceso de aprendizaje de la lectura y la escritura en los estudiantes, es más productivo y enriquecedor en la medida en que se utilicen los cuentos como motivadores y generadores de inquietudes intelectuales, porque estos se acoplan a sus intereses y a la etapa de desarrollo en la que se encuentran.

Para mí, el gusto por la lectura tiene que ver con la manera (método), con la que se aprende a leer. No son estimulantes, gratificantes y, mucho menos, productivas las prácticas repetitivas que agobian y no plantean retos intelectuales. El aprendizaje de la lectura y la escritura fuera de su importancia intrínseca, se constituye en un medio para estimular el pensamiento, provocando

inquietudes intelectuales que sólo pueden ser resueltas a través de la investigación, que demanda, otra vez, de las habilidades comunicativas, como respuesta a necesidades auténticas de comunicación.

Experiencias significativas en el aula y con los estudiantes hay muchas. Son varios los estudiantes que se han acercado a buscarme, después de mucho años, para agradecerme y contarme que ahora son profesionales en distintas áreas. También, claro está, se de otros cuyas vidas no son, tristemente, lo que se esperaría.

Una experiencia, especialmente, significativa la tuve con el primer grupo, reciente, al que enseñé a leer a escribir (también enseñé a leer hace tiempo, cuando ingresé a trabajar, aunque en esa época no lo hacía con tanta consciencia como ahora). Llevaba muchos años enseñando matemáticas en los grados tercero, cuarto y quinto y tengo que reconocer que durante ese tiempo eludía hacerme cargo de primero, precisamente, por la gran responsabilidad y el reto que significaba enseñar a leer y escribir; aunque al mismo tiempo detectaba muchas deficiencias en este proceso, que yo, conscientemente, atribuía al método con el que se les enseñaba.

Ese año por las dinámicas escolares suscitadas por la reconstrucción de la sede en que trabajaba me vi, casi que, obligada a asumir un primero, lo que me provocó, inicialmente, una gran ansiedad, pero que luego asumí como un reto, para el que me preparé, documentándome y asistiendo a cuanto evento de lectura y escritura me enteraba y, sobre todo, atreviéndome a poner en práctica, aún a costa de mis propios temores, las estrategias que nos sugerían y analizábamos en los talleres y que brindaron muy rápidamente los frutos que me animaron a seguir. Ese año la mayoría de los estudiantes aprendieron a leer y a escribir hacía mayo y junio. De todas maneras, hubo unos cuatro que sólo lo lograron en el primer periodo de segundo, lo que confirma que todos tenemos diferentes ritmos de aprendizaje y que ninguna estrategia y/o actividad convoca a todos, por muy innovadora que sea.

Mi compromiso ético es eliminar de mi vida y sobre todo de mi práctica docente la incoherencia que, a mi manera de ver, ha permeado, como a casi todas, la institución educativa. Mientras en el discurso escolar y sobre todo sindical se afirma, voz en cuello, que estamos trabajando por la “Defensa de la Educación”, esto, tristemente, en algunas ocasiones, no se ve reflejado en nuestro quehacer, ni en las relaciones que establecemos con los estudiantes y padres; sin

desconocer que en todos los colegios hay maestras y maestros que se esfuerzan, todos los días, por trabajar atendiendo a las, siempre cambiantes, dinámicas escolares y consiguiendo resultados dignos de mostrar y aplaudir.

Para eliminar esta incoherencia procuro establecer con los estudiantes y sus padres una relación de respeto y co-responsabilidad, indispensable para el aprendizaje y la formación ética de los estudiantes; así mismo, prepararme para mantenerme actualizada y evitar la rutinización, que provoca deserción y mortalidad académica. Considero que sólo así se garantiza, realmente, el derecho a la educación y la escuela responde al encargo social para el que fue creada.

Esto requiere de un esfuerzo consciente por recuperar la ética individual que es la que, en últimas, garantiza, en la educativa como en las demás instituciones, la concreción de las acciones que garantizan un derecho. De esta manera, considero, se contribuye a superar la crisis ética y democrática, que continúa desangrando a nuestro país, ya que el ciudadano de a pie, muchas veces, desconfía con razón, de las instituciones y los funcionarios encargados de garantizar y proteger sus derechos, aún de aquellos, para los que precisamente fueron creadas. Muchos de los colombianos somos, a mi manera de ver, democráticamente inmaduros ya que consideramos que garantizarles un derecho a nuestros conciudadanos, nos subvalora.

Como actualmente trabajo en el ciclo inicial, el aprendizaje comprensivo de la lectura y la escritura es lo más importante. Abordo este proceso a través del “Método Significativo”. Este método busca estimular el pensamiento complejo. Aquí la pregunta se constituye en una herramienta pedagógica indispensable y útil, porque moviliza y pone a prueba los aprendizajes previos y pertinentes que actúan como motivadores de los nuevos. En el acto de leer se activan y se actualizan y/o potencian muchas habilidades cognitivas. Así, al finalizar una actividad pedagógicamente estimulante, el estudiante podrá ampliar, profundizar o bien modificar o rechazar una creencia o un concepto. De acuerdo con esta metodología se tienen como principios básicos los siguientes:

- El aprendizaje de la lectura y la escritura debe responder a necesidades auténticas de comunicación. Por esto no se parte de un fonema ni una palabra, sino de un mensaje significativo generado por la lectura de cuentos y/o actividades escolares y sociales en las que se esté inmerso. Esto es, generar situaciones donde el niño pueda construir su

aprendizaje a partir de usos reales de la lengua. Aquí se enfrentan los conocimientos previos del estudiante con los nuevos que brinda el texto, lo que facilita la comprensión y el aprendizaje, anclándolo en su estructura cognitiva. Esta actividad, activa y compleja, favorece la comprensión y estimula la competencia lectora y literaria en el caso de los cuentos, porque integra distintos saberes y actitudes que permiten construir y reconstruir el significado del cuento y de cualquier otro tipo de narración, lo que paulatinamente les proporcionará los criterios que les permitan valorar una obra literaria.

- Al principio, soy yo quien escribe lo que el estudiante quiere comunicar y luego paulatinamente se va retirando el apoyo. En este proceso se estimula, inicialmente, la oralidad (a través de la pregunta), ya que es el niño quien me dicta lo que quiere comunicar. De esta manera, el niño interioriza, desde el principio, que escribir no es copiar, sino expresarse por escrito.
- Inicialmente y durante todo el proceso se establecen relaciones entre los mensajes y la ilustración porque esto ayuda a la comprensión.
- Aunque lo que se busca es la integridad significativa, la conciencia fonológica es importante y se aborda a través de actividades lúdicas como por ejemplo el juego: “De la Habana viene un Barco” y otros que los niños mismos proponen y que surgen de la necesidad de comunicar. También trabajo con rimas que por su musicalidad son, especialmente, atractivas para los niños y los anima a jugar con las palabras lo que estimula y facilita el reconocimiento y manejo de los sonidos de las letras.
- También se construyen en colectivo, grupos semánticos que sirven para estimular la comprensión de temas de otros campos.
- Aunque el abordaje es integral y significativo, no deja de ser sistemático ya que el docente tendrá claro, qué fonemas no se han abordado y de acuerdo a esto planeará y propondrá el cuento o la actividad.
- En este método no se excluyen los aspectos más formales del lenguaje como la ortografía y la puntuación, sino que a ellos se acude como respuesta a las necesidades de la comunicación.
- Los textos infantiles más usados, para motivar la lectura y la escritura son los cuentos porque “inician al niño en la cultura literaria y constituyen la base sobre la que el niño construye su competencia literaria y lectora”. Los cuentos son los encargados de activar

y/o potenciar los saberes, las habilidades y las actitudes de los niños, además de que los inician en la valoración, apreciación y disfrute de los cuentos como obras literarias.

La audición, visión y, posteriormente, la lectura de cuentos infantiles potencia y estimula las posibilidades expresivas y comprensivas de los estudiantes, porque son textos intencionalmente pensados y elaborados para ellos, adecuados a sus intereses y desarrollo psicoevolutivo, lo que facilita y motiva el aprendizaje significativo de la lectura y la escritura porque poseen una lógica intrínseca y una estructura para que los estudiantes construyan y reconstruyan su significado de acuerdo con sus conocimientos y experiencias previas que le permiten rellenar los huecos interpretativos. Los cuentos son, además, un modelo de comunicación que, aunque, parte de sus características y necesidades, también les permite interiorizar una manera de comunicar estructurada y coherente, que los va habilitando para elaborar sus propios discursos.

Al tener cualidades comunicativas especiales, los cuentos, también, permiten aproximar al niño al caudal de significados socialmente compartidos y aceptados que constituyen la cultura, gracias a esto el niño comprende y accede a las normas que regulan la forma de relacionarse y comunicarse con los demás.

Como el cuento es el eje potencializador y generador, partimos de él, para abordar y reforzar conceptos de otras áreas; así, por ejemplo, localizamos en el mapamundi las ciudades en las que nació, fueron significativas y/o murió el autor enfatizando en qué continente está, (conceptos geográficos) y resolución de preguntas en las que se ven obligados a usar sus conocimientos matemáticos como: ¿Cuántos años tiene el autor?; ¿estará vivo o muerto?, ¿por qué?; ¿Cuántos años vivió?, etc.

- En este método la evaluación es continua, todos los días el maestro percibe el estancamiento o avance de cada uno de los estudiantes ya que le dedica un tiempo a cada niño (individualmente), para animarlo, ayudarlo a expresarse por escrito, a confrontar sus ideas y a corregir, usando en todo momento la pregunta, como herramienta pedagógica. Esto garantiza también la coevaluación.

- Se enseña a leer en todas las actividades y temas, por eso para reforzar la comprensión lectora en matemáticas, trabajo con el proyecto “Lúdico Matemático,” desarrollado por estudiantes y profesionales egresados de la Universidad Distrital que es muy útil, no sólo, en el desarrollo de conceptos de matemáticas y geometría, sino para la comprensión y el seguimiento de instrucciones con el lenguaje propio de estas áreas.

Este método permite una relación más próxima y afectiva con cada uno de los estudiantes, el refuerzo y el estímulo es personal, justo, oportuno y objetivo; esto permite mayor participación y compromiso del niño con su propio proceso de aprendizaje, lo que aumenta su autoestima. Es importante estar atento a sus progresos, por pequeños que sean, para felicitarlo y animarlo a seguir.

Este método me ha brindado muchas gratificaciones ya que los estudiantes aprenden más rápido, con mayor comprensión y, lo más importante, les gusta leer. Tengo el caso de una niña que se leyó durante los dos años todos los títulos de la colección “Buenas Noches”, que teníamos en el salón y 35 títulos de “Torre de Papel”.

La planeación se hace por competencias, ya que el tema se subordina a los intereses y necesidades de los estudiantes, de las actividades que se realizan en la escuela y de los temas de actualidad que llamen su atención.

En cuanto a mis actividades personales, me encanta leer literatura, especialmente “novela histórica”, hago ejercicio diario y viajo cada vez que puedo ya que me encanta percibir nuevos sabores, olores y otras maneras de ver el mundo; viajar es una gran fuente de aprendizaje.

Anexo E. Nuestros actores: Evidencias Fotográficas



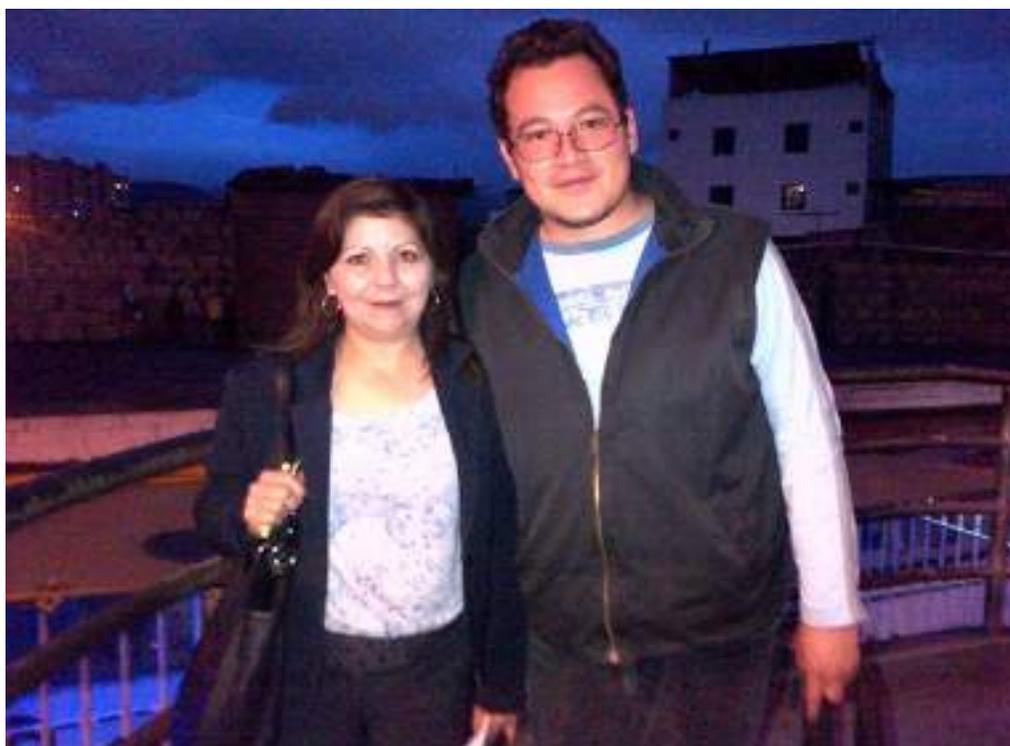
Arriba: Integrante de los docentes que participan en el estudio, diligenciando formato de consentimiento. Abajo: la misma docente acompañada del investigador Jhorman Andrés Calderón Silva

Fuente: Registro fotográfico equipo de investigación.



Otras docentes participantes del estudio, junto al integrante del equipo de investigadores.

Fuente: Registro fotográfico equipo de investigación.



Otras docentes participantes del estudio, junto al integrante del equipo de investigadores.

Fuente: Registro fotográfico equipo de investigación.

Anexo F. Modelo Matriz Guía Análisis de Relatos: “Análisis comparativo de datos”

ANÁLISIS PRÁCTICAS REFLEXIVAS DE DOCENTE No. ____¹⁰

1. MEJORAMIENTO

PROPIEDADES	IDEAS FUERZA		PALABRAS CLAVES		MARCAS VITALES	
-Proyecciones académicas y laborales a futuro. - Intereses como educador. - Mejoramiento de la labor docente a lo largo de la trayectoria, en cuanto al desarrollo de contenidos curriculares y sus procesos evaluativos.						

2. AUTO-COMPRESIÓN

PROPIEDADES	IDEAS FUERZA	PALABRAS CLAVES	MARCAS VITALES
-------------	--------------	-----------------	----------------

¹⁰ Los numerales corresponden a las seis categorías de análisis. Las columnas de la derecha de cada casilla, contienen los elementos comunes en los dos tipos de relatos analizados para cada docente.

<ul style="list-style-type: none"> - Interés personal como docente frente a la práctica de enseñanza. - Análisis quehacer: reflexión sobre su práctica y la de otros. - Características representativas de la vida personal que se ven reflejadas en la vida profesional. - Satisfacción personal y seguridad en su práctica docente. 						
---	--	--	--	--	--	--

3. PROFESIONALIZACIÓN DEL OFICIO DE ENSEÑAR

PROPIEDADES	IDEAS FUERZA		PALABRAS CLAVES		MARCAS VITALES	
<ul style="list-style-type: none"> - Relación del campo disciplinar con el ejercicio de la docencia. - Identifica necesidades personales de desarrollo, actualización disciplinar e investigativa. 						

4. MEJORAMIENTO Y CONTRASTES DE LA ACCIÓN

PROPIEDADES	IDEAS FUERZA		PALABRAS CLAVES		MARCAS VITALES	
<ul style="list-style-type: none"> - Intereses, habilidades y motivaciones que tiene en cuenta, de los estudiantes y de la comunidad educativa de la institución, cuando planea las clases. - Compromiso ético y social como docente en el ámbito educativo. 						

<ul style="list-style-type: none"> - Identifica necesidades personales de desarrollo, actualización disciplinar e investigativa. - Define e implementa mejoras creativas y nuevas estrategias de enseñanza al desarrollar procesos coherentes de evaluación. - Demuestra con acciones la responsabilidad que le generan los procesos de aprendizaje de sus estudiantes y su interés por generar un impacto en la comunidad educativa. - Impacta con su quehacer a la comunidad educativa a la que pertenece, produce transformación en los procesos en los cuales se hace presente. 						
---	--	--	--	--	--	--

5. PERSPECTIVA DE CONSTRUCCIÓN O TRANSFORMACIÓN DE LOS PROCESOS DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE

PROPIEDADES	IDEAS FUERZA		PALABRAS CLAVES		MARCAS VITALES	
<ul style="list-style-type: none"> -Muestra una actitud positiva hacia el aprendizaje y desarrollo de los estudiantes. - Se observa que el profesor tiene una expectativa positiva y respeto hacia los estudiantes (clima positivo de aprendizaje). - Se observa que el profesor otorga un papel activo a los estudiantes en las actividades propuestas. - Identifica dificultades de aprendizaje: reflexiona sobre los problemas enfrentados y busca soluciones, de manera motivadora, sin culpar a los estudiantes de las dificultades de Aprendizaje. 						

6. APROPIACIÓN DE ELEMENTOS ACERTADOS PARA PLANEAR, ACOMPAÑAR, HACER SEGUIMIENTO Y EVALUAR LA LECTURA Y LA PRODUCCIÓN TEXTUAL CON RESPECTO A SUS ESTUDIANTES

PROPIEDADES	IDEAS FUERZA		PALABRAS CLAVES		MARCAS VITALES	
<p>- Reconoce los procesos de lectura y producción de los estudiantes como instrumentos de comunicación, representación y generación de pensamientos, superando la perspectiva tecnicista.</p> <p>- Privilegia la construcción y comprensión sobre la mecanización y la repetición sin sentido del lenguaje.</p> <p>- Planea y evalúa por medio de secuencias didácticas, dando prioridad a la construcción de procesos de lectura y producción textual.</p> <p>- Tiene en cuenta los referentes nacionales de calidad.</p> <p>- Crea diversas situaciones pedagógicas que le permiten comprender en qué proceso psicolingüístico se encuentran sus estudiantes y reflexiona sobre las acciones propicias para fortalecerlo en forma significativa.</p>						

Anexo G. Matrices Análisis de Relatos: “Análisis comparativo de datos”

ANÁLISIS PRÁCTICAS REFLEXIVAS DE DOCENTE¹¹ DOCENTE No. 1

AUTO-COMPRESIÓN

PROPIEDADES	IDEAS FUERZA		PALABRAS CLAVES		MARCAS VITALES	
<p>-Interés personal como docente frente a la práctica de enseñanza.</p> <p>- Análisis quehacer: reflexión sobre su práctica y la de otros.</p> <p>- Características representativas de la vida personal que se ven reflejadas en la vida profesional.</p> <p>- Satisfacción personal y seguridad en su práctica docente.</p>	<p>- He tenido la oportunidad de formarme en la academia, pero principalmente en la práctica reflexionada y en el intercambio de saberes con otros maestros inquietos.</p> <p>- Sabemos y aceptamos el compromiso de tener en nuestras manos, en nuestras mentes, en nuestras prácticas pedagógicas y principalmente en nuestros corazones, el éxito o fracaso de esas vidas en formación. Aceptamos el reto porque vivimos enamorados de nuestra profesión.</p> <p>- Seguía descubriendo que nada era suficiente</p>	<p>El compromiso</p> <p>Reto</p>	<p>Formarme en la academia, pero principalmente en la práctica reflexionada</p> <p>Intercambio de saberes con otros maestros</p> <p>Compromiso</p> <p>Éxito o fracaso de esas vidas en formación</p> <p>Vivimos enamorados de nuestra profesión</p> <p>Niños y familias que tienen múltiples dificultades por distintos factores, para vivir un proceso de aprendizaje eficaz</p>	<p>Formación</p> <p>Formación reflexiva</p> <p>Saber</p> <p>Aceptar</p> <p>Manos, mentes, corazones.</p> <p>Enamorados de la profesión</p> <p>Apoyo a niños y familias</p> <p>Incidir en la</p>	<p>Formación académica</p> <p>Formación reflexiva</p> <p>Saber</p> <p>Aceptar</p> <p>Manos, mentes, corazones.</p> <p>Enamorados de la profesión</p> <p>Apoyo a niños y familias</p> <p>Incidir en la</p>	<p>La profesora se ha caracterizado por su marcado interés en la formación académica, pero aún más, en su formación reflexiva, desde espacios liderados como el de la Red. Impacta su manera de reflejar su condición humana en la vida profesional que practica. Asiste en su escrito, un sentido fuerte de satisfacción personal, y un reiterado compromiso con los niños y sus familias, asumido como un reto a lo largo de su rol transformador de la escuela en Colombia.</p>

¹¹ La columna derecha de cada casilla, contiene los elementos comunes en los dos tipos de relatos analizados del docente. Lo sombreado, destaca los elementos de su práctica que fortalecen la lectura y la producción textual. Las viñetas en forma de punto, contienen extracciones del libro *21 relatos de una búsqueda pedagógica*.

	<p>para apoyar el desarrollo personal de tantos niños y familias que tienen múltiples dificultades por distintos factores, para vivir un proceso de aprendizaje eficaz.</p> <ul style="list-style-type: none"> • El sentido de la Red es encontrarnos con la posibilidad real de transformarnos como sujetos, para incidir en la transformación de la escuela. • El proceso de elaborar los escritos que conforman este libro nos permitió tomar distancia del diario vivir y analizar en su justo punto el impacto pedagógico y social que ha tenido la Red, así como ver de frente nuestras limitaciones y comprometernos como colectivo con nuestros retos. 		<p>La Red</p> <p>Transformarnos</p> <p>Transformación de la escuela</p> <p>Libro</p>	<p>Transformación</p>	<p>transformación</p> <p>Compromiso colectivo</p>	
--	--	--	--	-----------------------	---	--

PROFESIONALIZACIÓN DEL OFICIO DE ENSEÑAR

PROPIEDADES	IDEAS FUERZA		PALABRAS CLAVES		MARCAS VITALES	
<p>- Relación del campo disciplinar con el ejercicio de la docencia.</p> <p>- Identifica necesidades personales de desarrollo, actualización disciplinar e investigativa.</p>	<p>- Descubrí mis fortalezas como orientadora de los procesos de aprendizaje de niños, a la vez que crecía en mis propios procesos de como docente y psicóloga y esto me llevó a seguir avanzando en mi formación profesional siempre con el norte de ayudar de una mejor manera a mis estudiantes.</p> <p>- Fue en este constante análisis de lo que ocurría con niños y maestros, cuando decidí enfocarme, en el campo pedagógico de los procesos de lectura y escritura y busqué alternativas para incidir en la transformación de las prácticas de quienes enseñaban a los niños y jóvenes.</p>	-----	<p>Docente y psicóloga</p> <p>Formación profesional</p> <p>Enfoque en el campo pedagógico de los procesos de lectura y escritura</p> <p>Búsqueda de alternativas para incidir en la transformación de las prácticas de quienes enseñaban</p>	-----	<p>La docente descubrió sus fortalezas como orientadora de los procesos de aprendizaje de niños, a la vez que crecía en sus propios procesos de como docente y psicóloga y esto la llevó a seguir avanzando en su formación profesional, siempre con el norte de ayudar de una mejor manera a sus estudiantes.</p> <p>Identificadas sus necesidades personales de desarrollo, decide enfocarse, en el campo pedagógico de los procesos de lectura y escritura; estando en ello, se esmera en la búsqueda de alternativas para incidir en la transformación de las prácticas de los maestros.</p>	-----

MEJORAMIENTO Y CONTRASTES DE LA ACCIÓN

PROPIEDADES	IDEAS FUERZA		PALABRAS CLAVES		MARCAS VITALES	
<p>- Intereses, habilidades y motivaciones que tiene en cuenta, de los estudiantes y de la</p>	<p>- Lo primordial de este trabajo a nivel colectivo fue que dio origen a la Red de maestros Podemos Leer y Escribir, la cual orienté durante muchos años.</p>	<p>La Red de maestros Podemos Leer y Escribir</p>	<p>La Red</p>	<p>La Red</p>	<p>El documento autobiográfico, dibuja el profundo interés que tiene la autora por los procesos de</p>	<p>Si hay una categoría verdaderamente fuerte en los relatos de la docente, es la relacionada con el compromiso ético y</p>

<p>comunidad educativa de la institución, cuando planea las clases.</p> <p>- Compromiso ético y social como docente en el ámbito educativo.</p> <p>- Identifica necesidades personales de desarrollo, actualización disciplinar e investigativa.</p> <p>- Define e implementa mejoras creativas y nuevas estrategias de enseñanza al desarrollar procesos coherentes de evaluación.</p> <p>- Demuestra con acciones la responsabilidad que le generan los procesos de aprendizaje de sus estudiantes y su interés por generar un</p>	<p>- Movilizamos directivos, maestros, padres de familia y primordialmente niños y jóvenes.</p> <p>- Renuncié a mis funciones como docente de Bogotá, y asumí mi compromiso personal, social y político de ayudar desde espacios laborales distintos, a otros maestros de todo el país a ser mejores cada día. Esto lo hago en un momento de mi vida que tengo mucho que ofrecer y que me ayuda a crecer como ser humano y como profesional porque comparto, o mejor devuelvo, al menos en parte, lo que mi profesión y la vida me han ofrecido y he sabido tomar y transformar para bien de la educación. ¡Al menos eso creo y siento!</p> <ul style="list-style-type: none"> • El mejor camino para lograr la transformación de las prácticas pedagógicas, y a través de ellas aportar a la calidad de la educación de una ciudad y de un país, es asumir retos y compromisos consigo mismo y con el colectivo de maestros, estudiantes, padres de familia y demás actores del proceso educativo. • El reto era grande, debíamos superar los enfoques tradicionales que privilegian la enseñanza mecánica de la 	<p>Transformación</p> <p>Los actores del proceso educativo: Docentes, directivos, estudiantes y familias.</p>	<p>La comunidad educativa</p> <p>Ayudar a otros maestros de todo el país</p> <p>Transformación de la educación</p>	<p>Transformación</p>	<p>aprendizaje de los estudiantes. Está asumiendo retos personales y sociales, desde otros espacios diferentes a los de la docencia de la educación formal, como lo hacía hasta hace poco en el distrito de Bogotá.</p>	<p>social que ella posee como docente en el ámbito educativo. En todo su recorrido como maestra, ha manifestado en su actuar, la facilidad con la que logra identificar necesidades personales de desarrollo, actualización disciplinar e investigativa. Su trabajo a nivel colectivo dio origen a la Red de maestros ‘Podemos Leer y Escribir’, la cual orientó durante muchos años. Ha vinculado directivos, maestros, padres de familia y se ha acercado a cantidades de niños y jóvenes con su accionar. Se desvinculó de la nómina de docentes del distrito de Bogotá, para asumir su “compromiso personal, social y político de ayudar desde espacios laborales distintos, a otros maestros de todo el país a ser mejores cada día”.</p>
--	---	---	--	-----------------------	---	--

<p>impacto en la comunidad educativa.</p> <p>- Impacta con su quehacer a la comunidad educativa a la que pertenece, produce transformación en los procesos en los cuales se hace presente.</p>	<p>lectura y la escritura conducente a la fragmentación y descontextualización del sistema de escritura como objeto de uso social.</p> <ul style="list-style-type: none"> • En la Red se fomentan espacios en los que aprendemos siempre algo nuevo que luego aplicamos en el espacio escolar. Los maestros nos formamos en la institución escolar, y es allí donde nos transformamos y transformamos la escuela. • La intervención que se propone desde la Red busca crear condiciones para que el PEI dinamice la formación de lectores y escritores como eje de su actividad curricular, en lugar de plantearse como una serie de acciones sueltas que no logran un verdadero impacto. • El ambiente familiar juega un papel definitivo en la formación de lectores. 					<p>Considera que pasa por un momento de su vida en el cual tiene mucho para ofrecer como ser humano y como profesional porque se siente en condiciones de retribuir lo que la profesión y la vida le han ofrecido. Su principal reto gira en torno al compromiso colectivo que debemos tener por superar los enfoques tradicionales que privilegian la enseñanza mecánica de la lectura y la escritura conducente a la fragmentación y descontextualización del sistema de escritura como objeto de uso social.</p>
--	--	--	--	--	--	---

PERSPECTIVA DE CONSTRUCCIÓN O TRANSFORMACIÓN DE LOS PROCESOS DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE

PROPIEDADES	IDEAS FUERZA		PALABRAS CLAVES		MARCAS VITALES	
<p>-Muestra una actitud positiva hacia el aprendizaje y desarrollo de los estudiantes.</p> <p>- Se observa que el profesor tiene una expectativa positiva y respeto hacia los estudiantes (clima positivo de aprendizaje).</p> <p>- Se observa que el profesor otorga un papel activo a los estudiantes en las actividades propuestas.</p> <p>- Identifica dificultades de aprendizaje: reflexiona sobre los problemas enfrentados y busca soluciones, de manera motivadora, sin culpar a los estudiantes de las dificultades de aprendizaje.</p>	<p>- Esta experiencia de red fue posible desarrollarla porque a ella se integraron maestros emprendedores, innovadores y deseosos de aprender pero ante todo convencidos de que la unión hace la fuerza, y que solo si nos uníamos con un mismo propósito, lograríamos hacer impacto en las instituciones educativas.</p> <p>- Niños y jóvenes enamorados de la lectura y la escritura, que por fin tenían acceso a libros de literatura y por fin los dejaban leer lo que querían, los invitaban a leer para la vida y no solo para la escuela.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Círculos de lecturas de padres, para estrechar las relaciones entre escuela y familia. • Entendemos que un proceso implica tiempos diferentes a los que tradicionalmente hemos empleado para “enseñar a leer y escribir”, y que cada niño avanza a su propio ritmo. • En la lectura en voz alta 	<p>La lectura</p>	<p>Maestros emprendedores, innovadores y deseosos de aprender</p> <p>Hacer impacto en las instituciones educativas</p> <p>Leer lo que querían</p> <p>Leer para la vida y no solo para la escuela</p> <p>Círculos de lecturas de padres</p> <p>Cada niño avanza a su propio ritmo</p> <p>No se hacen</p>	<p>lecturas</p>	<p>En el relato facilitado para esta investigación, se observa que la profesora Alba Luz tiene una expectativa positiva y promueve en los docentes con los que tiene continuo proceso de acercamiento a través de su rol de formadora, el respeto hacia los estudiantes.</p>	<p>Al analizar tanto el relato facilitado para esta investigación, como el texto publicado en el libro <i>21 relatos de una búsqueda pedagógica</i>, no sólo se observa que la profesora Alba Luz tiene una expectativa positiva frente al ideal clima de aprendizaje (pues promueve en los docentes con los que tiene continuo proceso de acercamiento a través de su rol de formadora, el respeto hacia los estudiantes), sino que también se evidencia el papel dignificante del lector que no lee bajo presión, ni para ser evaluado.</p>

	mediada por el maestro, no se hacen evaluaciones al respecto, nadie es obligado a dar su opinión.		evaluaciones ¹² al respecto, nadie es obligado a dar su opinión			
--	---	--	--	--	--	--

APROPIACIÓN DE ELEMENTOS ACERTADOS PARA PLANEAR, ACOMPAÑAR, HACER SEGUIMIENTO Y EVALUAR LA LECTURA Y LA PRODUCCIÓN TEXTUAL CON RESPECTO A SUS ESTUDIANTES

PROPIEDADES	IDEAS FUERZA	PALABRAS CLAVES		MARCAS VITALES
<p>- Reconoce los procesos de lectura y producción de los estudiantes como instrumentos de comunicación, representación y generación de pensamientos, superando la perspectiva tecnicista.</p> <p>- Privilegia la construcción y comprensión sobre la mecanización y la repetición sin sentido del lenguaje.</p> <p>- Planea y evalúa por medio de secuencias didácticas, dando prioridad a la construcción de procesos de lectura y producción textual.</p>	<p>- Decidí enfocarme, en el campo pedagógico de los procesos de lectura y escritura y busqué alternativas para incidir en la transformación de las prácticas de quienes enseñaban a los niños y jóvenes.</p> <p>- Surge el Programa Podemos Leer y Escribir, un convenio entre La Secretaría de Educación Pública de México, y el CERLALC para trabajar con escuelas en el campo de lectura y la escritura como parte de una experiencia latinoamericana y entonces como invitada a formar parte del proyecto, se lo ofrezco a</p>	<p>Procesos de lectura y escritura</p> <p>Incidir en la transformación de las prácticas de quienes enseñaban a los niños y jóvenes</p> <p>Programa Podemos Leer y Escribir</p> <p>Invitada a formar parte del proyecto, se lo ofrezco a Secretaría de Educación de Bogotá</p>	<p>Procesos de lectura y escritura</p> <p>No basta conocer en qué consisten los procesos de lectura y escritura</p>	<p>Los dos textos escritos apreciados para este estudio, y producto del testimonio escritural de la profesora, dan fe de su definitivo papel al proponer en muchos docentes y en gran cantidad de escuelas a lo largo y ancho del país, el verdadero reconocimiento de los procesos de lectura y producción de los estudiantes, cuando se convierten en instrumentos de comunicación, representación y generación de pensamientos; la profesora, le apuesta al reto de ir superando la</p>

¹² Evaluaciones entendidas como valoraciones para conocer cómo va el proceso sí se deben realizar. Lo que sí es deseable es que no se emplee la calificación numérica.

<p>- Tiene en cuenta los referentes nacionales de calidad.</p> <p>- Crea diversas situaciones pedagógicas que le permiten comprender en qué proceso psicolingüístico se encuentran sus estudiantes y reflexiona sobre las acciones propicias para fortalecerlo de forma significativa.</p>	<p>Secretaría de Educación de Bogotá.</p> <ul style="list-style-type: none"> • En la Red tenemos la certeza de que no basta conocer en qué consisten los procesos de lectura y escritura; es necesario vivirlos para ser sensibles a los procesos de otros y para estar en capacidad de comprenderlos y orientarlos. • Tipos de lecturas fomentados en la Red: lectura individual, lectura colectiva, lectura silenciosa, lectura en voz alta. lectura gratis, (...) hemos crecido como lectores. • Buscamos oportunidades que nos permitan fortalecernos como escritores, vencer resistencias y vivir auténticas experiencias de escritura. Un ejemplo de ello es el boletín de la Red, y el libro 21 relatos de una búsqueda pedagógica. • La lectura y la escritura compartidas son necesarias para la formación de lectores y escritores. • La lengua escrita como un acto de comunicación que implica lectores, 	<p>Hemos crecido como lectores</p> <p>Fortalecernos como escritores auténticas experiencias de escritura</p> <p>el boletín de la Red, y el libro 21 relatos de una búsqueda pedagógica</p>				<p>perspectiva tecnicista en este proceso educativo. Su compromiso se ha centrado en formar a docentes en el privilegio que se le debe conceder a la construcción y comprensión en lugar de la mecanización y la repetición sin sentido del lenguaje.</p>
--	---	--	--	--	--	---

	autores y textos, donde el contexto, los conocimientos previos y las experiencias como lectores o escritores juegan un papel crucial.					
--	---	--	--	--	--	--

**ANÁLISIS PRÁCTICAS REFLEXIVAS DE DOCENTE
DOCENTE No. 2**

MEJORAMIENTO

PROPIEDADES	IDEAS FUERZA		PALABRAS CLAVES		MARCAS VITALES
-Proyecciones académicas y laborales a futuro. - Intereses como educador. - Mejoramiento de la labor docente a lo largo de la trayectoria, en cuanto al desarrollo de contenidos curriculares y sus procesos evaluativos.	-Me encanta estar en permanente formación. Cada curso en el que participo me deja algo y logro algunas transformaciones en mi práctica como maestra. -Hoy sueño con ganar el Premio Compartir al Maestro.	-----	Permanente formación Transformaciones en su práctica Premio Compartir al Maestro		Haber sido nominada al Premio Compartir al Maestro Habiendo sido nominada al Premio Compartir al Maestro en el año 2011, la docente 2 sueña con ese premio, y para ello se esmera por difundir la posibilidad que tienen los niños de los grados de primero y segundo de ingresar a la cultura escrita y al lenguaje como una práctica socio cultural que los hará mejores ciudadanos.

AUTO-COMPRESIÓN

PROPIEDADES	IDEAS FUERZA		PALABRAS CLAVES		MARCAS VITALES	
<p>-Interés personal como docente frente a la práctica de enseñanza.</p> <p>- Análisis quehacer: reflexión sobre su práctica y la de otros.</p> <p>- Características representativas de la vida personal que se ven reflejadas en la vida profesional.</p> <p>- Satisfacción personal y seguridad en su práctica docente.</p>	<p>-Una de las experiencias más significativas y gratificantes que me ha brindado la vida en lo laboral es hacer parte de la Red Podemos Leer y Escribir, en la que estoy desde 1996. Gracias a su dinámica he podido participar en espacios académicos de formación permanente, posibilitando así la oportunidad de innovar y renovar las prácticas diarias en el aula, reflexionar sobre ellas, sistematizar y publicar algunas de estas.</p> <p>- De estas doy cuenta mediante la escritura.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Mi quehacer basado en las planas, la copia, el uso de texto escolar, la ausencia de la literatura, el gran énfasis en la ortografía y la caligrafía, me 	<p>Mi quehacer produjo cansancio y monotonía y a la vez un deseo por hacer algo diferente.</p> <p>Queremos que comprendan lo que leen, escriban muy bien y sean capaces de comunicarse.</p> <p>El gusto por la lectura, más que enseñarse, debe contagiarse.</p>	<p>La Red</p> <p>Oportunidad de innovar</p> <p>Reflexionar</p> <p>Sistematizar</p> <p>Publicar</p>	<p>Metodología tradicional</p> <p>Agotamiento</p> <p>Deseo de renovación</p>	<p>La Red</p> <p>La metodología tradicional, debido a su monotonía, le produjo cansancio y deseo a la vez, de renovación.</p>	<p>Una muestra palpable de estar frente a una docente con interés personal frente a la práctica de enseñanza, es la que se concientiza de la monotonía que ofrece la metodología tradicional, y se aventura a renovar su quehacer. Y eso es precisamente lo que sucede con la docente 2. Ella asegura que “el gusto por la lectura, más que enseñarse, debe contagiarse”, por ejemplo. La Red, asegura, brinda la oportunidad de “innovar y renovar las prácticas diarias en el aula, reflexionar sobre ellas, sistematizar y publicar algunas de estas”. Su entusiasmo por la práctica reflexiva, se manifiesta por sus diversos escritos.</p>

	<p>produjo cansancio y monotonía. A la vez, un deseo por hacer algo diferente.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Siempre queremos que nuestros estudiantes comprendan lo que leen, escriban muy bien y sean capaces de comunicarse. • El gusto por la lectura, más que enseñarse, debe contagiarse. 			<p>Lectura</p> <p>Contagiarse el gusto por la lectura</p>		
--	--	--	--	---	--	--

PROFESIONALIZACIÓN DEL OFICIO DE ENSEÑAR

PROPIEDADES	IDEAS FUERZA		PALABRAS CLAVES		MARCAS VITALES	
<p>- Relación del campo disciplinar con el ejercicio de la docencia.</p> <p>- Identifica necesidades personales de desarrollo, actualización disciplinar e investigativa.</p>	<p>• La Red nos garantizaba (a mis compañeros docentes de colegio y a mí) formación permanente y acceso a muchos libros.</p>	-----	<p>Formación permanente</p> <p>Acceso a muchos libros</p>		La Red	<p>En la docente 2, la relación del campo disciplinar con el ejercicio de la docencia, se evidencia con la manera intrínseca de identificar necesidades personales de desarrollo, actualización disciplinar e investigativa, atendidas en la Red.</p>

MEJORAMIENTO Y CONTRASTES DE LA ACCIÓN

PROPIEDADES	IDEAS FUERZA		PALABRAS CLAVES		MARCAS VITALES	
<p>- Intereses, habilidades y motivaciones que tiene</p>	<p>- En el 2008 obtuve el reconocimiento del IDEP</p>	<p>Leer y escribir</p>	<p>Transformar</p>	<p>Lectura</p>	<p>El reconocimiento del IDEP</p>	<p>Trasciende la manera como la docente 2, sin</p>

<p>en cuenta, de los estudiantes y de la comunidad educativa de la institución, cuando planea las clases.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Compromiso ético y social como docente en el ámbito educativo. - Identifica necesidades personales de desarrollo, actualización disciplinar e investigativa. - Define e implementa mejoras creativas y nuevas estrategias de enseñanza al desarrollar procesos coherentes de evaluación. - Demuestra con acciones la responsabilidad que le generan los procesos de aprendizaje de sus estudiantes y su interés por generar un impacto en la comunidad educativa. - Impacta con su quehacer a la comunidad educativa a la que pertenece, produce transformación en los procesos en los cuales se hace presente. 	<p>por la experiencia demostrativa “Persuadir, enamorar para vivir. Eso es leer y escribir”.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Gracias a la Red logré transformar mis prácticas de enseñanza de lectura y escritura, y hacer realidad mi deseo por innovar en el aula. • (...) mi objetivo era dinamizar aún más el proceso y ofrecer libros a la familia, ya que hasta el momento no había podido prestar libros a los padres. • (...) decidí llevar a cabo unos talleres de lectura y escritura los sábados (con los padres); en mis vacaciones de diciembre, una madre de familia decidió por su propia cuenta tomar la batuta de los talleres (...). • La escritura se convirtió en nuestra institución en una verdadera actividad significativa. • El desempeño en las pruebas de Estado, nos lo ratifican cada año. 	<p>Hacer realidad mi deseo por innovar en el aula</p>		<p>Escritura</p>	<p>Nominación al Premio Compartir al Maestro</p>	<p>reticencias atiende los intereses de los estudiantes y de la comunidad educativa de su institución, por su compromiso personal y ético como docente; pues obtuvo reconocimientos importantes a nivel regional y nacional, que demuestran su propósito por estar actualizada.</p> <p>La docente 2 es una educadora que define e implementa mejoras creativas y nuevas estrategias de enseñanza al desarrollar procesos coherentes de evaluación.</p> <p>Sin lugar a dudas, impacta con su quehacer a la comunidad educativa a la que pertenece, produce transformación en los procesos en los cuales se hace presente.</p>
---	---	---	--	------------------	--	--

PERSPECTIVA DE CONSTRUCCIÓN O TRANSFORMACIÓN DE LOS PROCESOS DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE

PROPIEDADES	IDEAS FUERZA		PALABRAS CLAVES		MARCAS VITALES	
<p>-Muestra una actitud positiva hacia el aprendizaje y desarrollo de los estudiantes.</p> <p>- Se observa que el profesor tiene una expectativa positiva y respeto hacia los estudiantes (clima positivo de aprendizaje).</p> <p>- Se observa que el profesor otorga un papel activo a los estudiantes en las actividades propuestas.</p> <p>- Identifica dificultades de aprendizaje: reflexiona sobre los problemas enfrentados y busca soluciones, de manera motivadora, sin culpar a los estudiantes de las dificultades de aprendizaje.</p>	<p>-Reconocer la posibilidad que tienen los niños de los grados de primero y segundo de ingresar a la cultura escrita y al lenguaje como una práctica socio cultural que los hará mejores ciudadanos.</p>	<p>-----</p>	<p>Lenguaje como una práctica socio cultural</p>	<p>----</p>	<p>Proyectar la obtención del premio compartir al Maestro por su interés en demostrar que existe la posibilidad que los niños de los grados de primero y segundo ingresen a la cultura escrita y al lenguaje como una práctica socio cultural que los hará mejores ciudadanos.</p>	<p>Su actitud positiva hacia el aprendizaje y desarrollo de los estudiantes se evidencia en el momento en el que asume como reto poder demostrar la posibilidad que los niños de los grados de primero y segundo ingresen a la cultura escrita y al lenguaje como una práctica socio cultural que los hará mejores ciudadanos. Con ello redefine sus expectativas hacia los estudiantes y les otorga un papel activo en las actividades que se lleguen a proponer en el aula.</p>

APROPIACIÓN DE ELEMENTOS ACERTADOS PARA PLANEAR, ACOMPAÑAR, HACER SEGUIMIENTO Y EVALUAR LA LECTURA Y LA PRODUCCIÓN TEXTUAL CON RESPECTO A SUS ESTUDIANTES

PROPIEDADES	IDEAS FUERZA		PALABRAS CLAVES		MARCAS VITALES	
<p>- Reconoce los procesos de lectura y producción de los estudiantes como instrumentos de comunicación, representación y generación de pensamientos, superando la perspectiva tecnicista.</p> <p>- Privilegia la construcción y comprensión sobre la mecanización y la repetición sin sentido del lenguaje.</p> <p>- Planea y evalúa por medio de secuencias didácticas, dando prioridad a la construcción de procesos de lectura y producción textual.</p> <p>- Tiene en cuenta los referentes nacionales de calidad.</p> <p>- Crea diversas situaciones pedagógicas que le permiten comprender en qué proceso psicolingüístico se encuentran sus estudiantes y reflexiona sobre las acciones propicias para fortalecerlo de forma significativa.</p>	<p>• Diariamente llegaba a casa a buscar lecturas o libros con el propósito de compartirlos al otro día, al inicio de la jornada, con mis estudiantes. Se trataba de una lectura gratuita y en voz alta.</p>	<p>-----</p>	<p>Libros con el propósito de compartirlos</p>	<p>-----</p>	<p>Lectura gratuita y en voz alta (prácticas habituales en la Red)</p>	<p>Aunque en su texto autobiográfico no hizo mención directa de la apropiación de elementos acertados para planear, acompañar, hacer seguimiento y evaluar la lectura y la producción textual con respecto a sus estudiantes, es palpable que la docente 2 reconoce los procesos de lectura y producción de los estudiantes como instrumentos de comunicación, representación y generación de pensamientos, superando la perspectiva tradicional, y alcanzando la reflexión sobre las acciones propicias para fortalecer su práctica de forma significativa.</p>

**ANÁLISIS PRÁCTICAS REFLEXIVAS DE DOCENTE
DOCENTE No. 3**

MEJORAMIENTO

PROPIEDADES	IDEAS FUERZA	PALABRAS CLAVES	MARCAS VITALES
<p>-Proyecciones académicas y laborales a futuro.</p> <p>- Intereses como educador.</p> <p>- Mejoramiento de la labor docente a lo largo de la trayectoria, en cuanto al desarrollo de contenidos curriculares y sus procesos evaluativos.</p>	<p>-Me gustaría hacer una maestría en Creación literaria, pues me gusta mucho el juego con la palabra y quisiera ampliar mis conocimientos para dar más a mis estudiantes y para algún día escribir cuentos para niños.</p>	<p>Deseo de ampliar conocimientos</p> <p>Proyecta hacer una maestría Y escribir cuentos para niños.</p>	<p>Le gusta mucho el juego con la palabra</p> <p>Por su explícito gusto por el juego con la palabra, y su deseo constante de ampliar conocimientos, esta docente aún plantea su vivo interés por proyectarse académicamente, continuando una maestría y llegando a ser escritora de cuentos para niños.</p>

AUTO-COMPRESIÓN

PROPIEDADES	IDEAS FUERZA	PALABRAS CLAVES	MARCAS VITALES
<p>-Interés personal como docente frente a la práctica de enseñanza.</p> <p>- Análisis quehacer: reflexión sobre su práctica y la de otros.</p> <p>- Características representativas de la vida personal que se ven reflejadas en la vida profesional.</p>	<p>- Me interesa mucho aportar principalmente a los procesos de lectura y escritura de los niños, porque pienso que esa es la base fundamental para el resto de saberes y más aún es la base para hacerse participe activo en una sociedad en donde es vital la</p>	<p>Aportar</p> <p>Procesos de lectura y escritura</p>	<p>Vivir de manera más gratificante</p> <p>El viraje de su rol tradicional de maestra, le ha permitido vivir de manera más gratificante su quehacer diario, llenándolo de sentido tanto para sus estudiantes como para ella, eso asegura la docente 3 en su publicación. Entonces, se puede afirmar que de esa manera caracteriza la manera como la vida personal se ve reflejada</p>

- Satisfacción personal y seguridad en su práctica docente.	<p>comunicación.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Hacer un viraje de mi rol tradicional de maestra, me ha permitido vivir de manera más gratificante mi quehacer diario, llenándolo de sentido tanto para mis estudiantes como para mí. 					en la vida profesional.
---	---	--	--	--	--	-------------------------

PROFESIONALIZACIÓN DEL OFICIO DE ENSEÑAR

PROPIEDADES	IDEAS FUERZA		PALABRAS CLAVES		MARCAS VITALES	
- Relación del campo disciplinar con el ejercicio de la docencia. - Identifica necesidades personales de desarrollo, actualización disciplinar e investigativa.	Me gustaría hacer una maestría en Creación literaria	----	Actualización	----		Por el hecho de identificar necesidades personales de desarrollo y actualización disciplinar, la docente 3 aspira continuar estudiando.

MEJORAMIENTO Y CONTRASTES DE LA ACCIÓN

PROPIEDADES	IDEAS FUERZA		PALABRAS CLAVES		MARCAS VITALES	
- Intereses, habilidades y motivaciones que tiene en cuenta, de los estudiantes y de la comunidad educativa de la institución, cuando planea las clases. - Compromiso ético y social como docente en el ámbito educativo. - Identifica necesidades personales de desarrollo,	-Con elementos de juicio pude diseñar una propuesta de	-----	Diseñar una propuesta de Escritura Creativa	-----	Premio Compartir	La docente por años maduró una propuesta de Escritura Creativa que se dio a conocer en la versión del año 2010, ante el Premio Compartir al Maestro.

<p>actualización disciplinar e investigativa.</p> <p>- Define e implementa mejoras creativas y nuevas estrategias de enseñanza al desarrollar procesos coherentes de evaluación.</p> <p>- Demuestra con acciones la responsabilidad que le generan los procesos de aprendizaje de sus estudiantes y su interés por generar un impacto en la comunidad educativa.</p> <p>- Impacta con su quehacer a la comunidad educativa a la que pertenece, produce transformación en los procesos en los cuales se hace presente.</p>	<p>propuesta y la presenté al Premio Compartir.</p>					
---	---	--	--	--	--	--

PERSPECTIVA DE CONSTRUCCIÓN O TRANSFORMACIÓN DE LOS PROCESOS DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE

PROPIEDADES	IDEAS FUERZA		PALABRAS CLAVES		MARCAS VITALES	
<p>-Muestra una actitud positiva hacia el aprendizaje y desarrollo de los estudiantes.</p> <p>- Se observa que el profesor tiene una expectativa positiva y respeto hacia los estudiantes (clima positivo de aprendizaje).</p> <p>- Se observa que el profesor otorga un papel activo a los estudiantes en las actividades propuestas.</p> <p>- Identifica dificultades de aprendizaje: reflexiona</p>	<ul style="list-style-type: none"> Mis reflexiones me llevaron a concluir que el trabajo en la escuela era muy rígido y absolutamente racional, en donde las necesidades del estudiante no eran tenidas en cuenta. Tendríamos que traspasar el obstáculo de “lo obligatorio” y acercar amablemente a los niños al proceso de la escritura. Se han constituido (<i>hace referencia a sus estrategias</i>), en una 	<p>-----</p>	<p>-----</p>	<p>El trabajo en la escuela era muy rígido y absolutamente racional</p> <p>Conocer realmente a mis estudiantes</p>	<p>Reflexiones</p>	<p>Se observa que la docente 3 tiene una expectativa positiva y de respeto hacia los estudiantes, cuando expresa que con sus reflexiones, precisamente, logró concluir que “ el trabajo en la escuela era muy rígido y absolutamente racional, en donde las necesidades del estudiante no eran tenidas en cuenta”, y que con la aplicación de sus estrategias, no solamente ha tenido la “oportunidad para conocer realmente” a sus estudiantes, sino que también se ha convencido de la necesidad de traspasar el obstáculo de “lo</p>

sobre los problemas enfrentados y busca soluciones, de manera motivadora, sin culpar a los estudiantes de las dificultades de aprendizaje.	gran oportunidad para conocer realmente a mis estudiantes.					obligatorio” y acercar amablemente a los niños al proceso de la escritura.
--	--	--	--	--	--	--

APROPIACIÓN DE ELEMENTOS ACERTADOS PARA PLANEAR, ACOMPAÑAR, HACER SEGUIMIENTO Y EVALUAR LA LECTURA Y LA PRODUCCIÓN TEXTUAL CON RESPECTO A SUS ESTUDIANTES

PROPIEDADES	IDEAS FUERZA		PALABRAS CLAVES		MARCAS VITALES
<p>- Reconoce los procesos de lectura y producción de los estudiantes como instrumentos de comunicación, representación y generación de pensamientos, superando la perspectiva tecnicista.</p> <p>- Privilegia la construcción y comprensión sobre la mecanización y la repetición sin sentido del lenguaje.</p> <p>- Planea y evalúa por medio de secuencias didácticas, dando prioridad a la construcción de</p>	<p>- Con elementos de juicio pude diseñar una propuesta de Escritura Creativa para trabajar en los grados 3°, 4° y 5°. denominada LUDIESCRITURA que básicamente consiste en proponer juegos que lleven a los niños a escribir de manera divertida; pero siguiendo un proceso que les permita acceder la lectura y a la escritura de manera oportuna hasta convertirlos en usuarios activos.</p> <p>- Los procesos de escritura y lectura intervienen todo el tiempo en la vida de los niños y ahí es donde el reto como maestra es trabajarlos para la vida, para participar en la sociedad mediante elementos validos y significativos.</p> <p>- clases de lectura; individual, colectiva, silenciosa.</p> <p>- la lectura en voz alta por parte</p>	Escribir de manera divertida	<p>Escritura como herramienta cognitiva</p> <p>-----</p> <p>La lectura como la manera de enriquecer el acto de escribir</p>	-----	<p>La docente 3 reconoce los procesos de lectura y producción de los estudiantes como instrumentos de comunicación, representación y generación de pensamientos, superando la perspectiva tecnicista, cuando afirma en la publicación que incluye en el libro 21 relatos de búsqueda pedagógica, expresiones como “Urge hacer de la escritura una actividad apetecida por los estudiantes, cercana, posible, accesible y que lleve su sello personal”.</p> <p>Se descubre en la docente 3 también el privilegio que le otorga a la construcción y comprensión sobre la mecanización y la repetición sin sentido del lenguaje: “Las estrategias a emplear debían tener presente un concepto de escritura como herramienta cognitiva en donde el acompañamiento docente es crucial para contribuir con ella al desarrollo de pensamiento de los estudiantes”.</p>

<p>procesos de lectura y producción textual.</p> <p>- Tiene en cuenta los referentes nacionales de calidad.</p> <p>- Crea diversas situaciones pedagógicas que le permiten comprender en qué proceso psicolingüístico se encuentran sus estudiantes y reflexiona sobre las acciones propicias para fortalecerlo de forma significativa.</p>	<p>del maestro.</p> <ul style="list-style-type: none"> - es importante crear secuencias que poco a poco lleven al estudiante a la producción de un texto. - El estudiante siempre debe tener la posibilidad de auto-evaluarse y evaluar a otros para éste proceso yo elaboro una guía. • Urge hacer de la escritura una actividad apetecida por los estudiantes, cercana, posible, accesible y que lleve su sello personal. • Las propuestas escriturales deben posibilitar el ingreso del niño a mundos fantásticos como fruto de su imaginación, así como abordar los hechos cotidianos que rodean el diario vivir del niño y que afectan todo el tiempo, pero que regularmente pasan inadvertidos en el aula de clase. • Las estrategias a emplear debían tener presente un concepto de escritura como herramienta cognitiva en donde el acompañamiento docente es crucial para contribuir con ella al desarrollo de pensamiento de los estudiantes. • La lectura de diversos textos enriquece el acto de escribir y permite acceder a una suerte de modelos que apoyan la producción misma de los escritos; para ello es importante contar con una buena biblioteca. 					<p>Además sentencia: “La lectura de diversos textos enriquece el acto de escribir y permite acceder a una suerte de modelos que apoyan la producción misma de los escritos”. La docente reitera que “los procesos de escritura y lectura intervienen todo el tiempo en la vida de los niños y ahí es donde el reto como maestra es trabajarlos para la vida”, es allí donde acoge estrategias donde la escritura es una herramienta cognitiva, de diversas clases: individual, colectiva, silenciosa. Recalca mucho el empleo de la lectura en voz alta del maestro. Interesante la validación que hace del empleo de las secuencias: “es importante crear secuencias que poco a poco lleven al estudiante a la producción de un texto”. La docente aconseja que “el estudiante siempre debe tener la posibilidad de auto-evaluarse y evaluar a otros”, dice que para esto, ella elabora una guía.</p>
---	--	--	--	--	--	--

AUTO-COMPRESIÓN

PROPIEDADES	IDEAS FUERZA	PALABRAS CLAVES	MARCAS VITALES
<p>-Interés personal como docente frente a la práctica de enseñanza.</p> <p>- Análisis quehacer: reflexión sobre su práctica y la de otros.</p> <p>- Características representativas de la vida personal que se ven reflejadas en la vida profesional.</p> <p>- Satisfacción personal y seguridad en su práctica docente.</p>	<p>- Me encanta mi profesión, me divierto con mis estudiantes, me mantienen actualizada, me llevan a renovarme.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Esta oportunidad que nos ha brindado la Red (<i>se refiere al libro 21 relatos de una búsqueda pedagógica</i>) para sistematizar la experiencia ha sido un momento de pausa en la que he podido contemplar en detalle mi quehacer alrededor del Diario Escolar. 	<p>Sistematizar la experiencia</p> <p>-----</p> <p>He podido contemplar en detalle mi quehacer</p> <p>Reflexionar</p> <p>Renovar</p>	<p>La Red</p> <p>Se evidencia en la docente 4, su amor por la profesión, y el espacio dedicado a la reflexión sobre su práctica y la de otros, alrededor de la lectura y de la escritura. Expone la manera como el ejercicio llevado a cabo desde la Red, con la construcción del relato personal para publicar en el libro, se lo permitió: “la experiencia ha sido un momento de pausa en la que he podido contemplar en detalle mi quehacer alrededor del Diario Escolar”.</p>

PROFESIONALIZACIÓN DEL OFICIO DE ENSEÑAR

PROPIEDADES	IDEAS FUERZA	PALABRAS CLAVES	MARCAS VITALES
<p>- Relación del campo disciplinar con el ejercicio de la docencia.</p> <p>- Identifica necesidades personales de desarrollo, actualización</p>	<ul style="list-style-type: none"> • La idea del diario escolar nació hace aproximadamente 10 años como parte de la respuesta a la siguiente inquietud: ¿Cómo hacer para que niños y niñas con pocas motivaciones logren enamorarse de la lectura y la escritura, y así acceder al saber social? 	<p>Inquietud</p> <p>-----</p> <p>-La Red</p>	<p>Es notoria la forma como la docente identifica su necesidad personal y profesional al preguntarse “¿Cómo hacer para que niños y niñas con pocas motivaciones logren enamorarse de la lectura y la escritura, y así acceder al saber social?”, y ve en la</p>

<p>disciplinar e investigativa.</p>	<ul style="list-style-type: none"> la Red se ha constituido en un espacio para la reflexión sistemática en torno a los procesos de enseñanza aprendizaje de la lectura y la escritura. En cada encuentro se comparten saberes pedagógicos que buscan articular teoría y práctica. 		<p>-Reflexión sistemática</p>		<p>La Red</p>	<p>Red esa opción en donde se actualiza disciplinaria e investigativamente. Pues asegura que ella (la Red) “se ha constituido en un espacio para la reflexión sistemática en torno a los procesos de enseñanza aprendizaje de la lectura y la escritura”; agrega “en cada encuentro se comparten saberes pedagógicos que buscan articular teoría y práctica”.</p>
-------------------------------------	--	--	-------------------------------	--	---------------	---

MEJORAMIENTO Y CONTRASTES DE LA ACCIÓN

PROPIEDADES	IDEAS FUERZA		PALABRAS CLAVES		MARCAS VITALES	
<p>- Intereses, habilidades y motivaciones que tiene en cuenta, de los estudiantes y de la comunidad educativa de la institución, cuando planea las clases.</p> <p>- Compromiso ético y social como docente en el ámbito educativo.</p> <p>- Identifica necesidades personales de desarrollo, actualización</p>	<p>-Soy una docente inquieta por la actualización, por responder a las necesidades de mis estudiantes, por apoyar sus procesos; por brindarles herramientas para actuar propositivamente en la época que nos corresponde vivir. Soy una docente comprometida con mi profesión, me capacito no importa la jornada, realizo mi trabajo diario sabiendo que aunque a veces no sea reconocido o no obtenga de momento los resultados estoy aportando a la formación de niños y jóvenes comprometidos consigo mismos, con sus familias, con</p>	<p>Docente inquieta, propositiva</p>	<p>Herramientas</p> <p>Actuar propositivo</p> <p>Compromiso</p> <p>Capacitación</p> <p>Sacrificio</p>			<p>La docente 4, manifiesta su vivo interés en los estudiantes. Por su compromiso ético y social como docente, trasciende hasta los padres de familia, buscando impactar con su quehacer a la comunidad educativa a la que pertenece. Relata que cuando estuvo como docente de los primeros grados, en el momento de contar con una interesante dotación de libros, decidió que esos</p>

<p>disciplinar e investigativa.</p> <p>- Define e implementa mejoras creativas y nuevas estrategias de enseñanza al desarrollar procesos coherentes de evaluación.</p> <p>- Demuestra con acciones la responsabilidad que le generan los procesos de aprendizaje de sus estudiantes y su interés por generar un impacto en la comunidad educativa.</p> <p>- Impacta con su quehacer a la comunidad educativa a la que pertenece, produce transformación en los procesos en los cuales se hace presente.</p>	<p>sus comunidades, con el país, con el planeta. Me encanta involucrarme en nuevos aprendizajes relacionados con mi profesión, la llegada de internet por ejemplo ha sido un aporte valioso para mi diario quehacer.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Estos cuentos empezaron a ser prestados cada fin de semana para ser leídos en familia con el beneficio que representa tener un cuento diferente cada semana, en lugar de la misma cartilla durante todo el año. 		<p>Innovación</p> <p>-Leídos en familia</p> <p>-Un cuento diferente cada semana</p>	<p>Lectura</p>	<p>La llegada del internet</p>	<p>cuentos empezaran a “ser prestados cada fin de semana para ser leídos en familia con el beneficio que representa tener un cuento diferente cada semana, en lugar de la misma cartilla durante todo el año”.</p>
---	--	--	---	----------------	--------------------------------	--

PERSPECTIVA DE CONSTRUCCIÓN O TRANSFORMACIÓN DE LOS PROCESOS DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE

PROPIEDADES	IDEAS FUERZA		PALABRAS CLAVES		MARCAS VITALES	
<p>-Muestra una actitud positiva hacia el aprendizaje y desarrollo de los estudiantes. - Se observa que el profesor tiene una expectativa positiva y respeto hacia los estudiantes (clima positivo de aprendizaje). - Se observa que el profesor otorga un papel activo a los estudiantes en las actividades propuestas. - Identifica dificultades de aprendizaje: reflexiona sobre los problemas enfrentados y busca soluciones, de manera motivadora, sin culpar a los estudiantes de las dificultades de aprendizaje.</p>	<p>-No dudaba en buscar estrategias que favorecieran el desarrollo de aptitudes y destrezas, de habilidades de pensamiento para lograr aprendizajes que aportasen a una formación integral; así a veces este concepto suene trillado. - Pero recuerdo especialmente el curso para la enseñanza del lenguaje con el cual empecé a abandonar los métodos tradicionales de enseñar a escribir para buscar innovar y hacer menos traumático este proceso para algunos estudiantes. -La inquietud por buscar alternativas de aprendizaje para mis estudiantes que presentaban dificultades para el aprendizaje me llevo a conocer la propuesta de la Escuela Pedagógica Experimental desde curso ofertado por ellos para la enseñanza de la lectura y la escritura; a vincularme a la Red Podemos Leer y Escribir.</p>	<p>No dudar en buscar estrategias</p> <p>Abandonar los métodos tradicionales de enseñar a escribir</p> <p>Vinculación a la Red Podemos Leer y Escribir</p>	<p>El diario escolar</p> <p>El autor decide</p>	<p>Estrategias</p> <p>Abandono métodos tradicionales</p>	<p>La Red</p>	<p>Su actitud positiva hacia el aprendizaje y desarrollo de los estudiantes, le ha permitido otorgar un papel activo a los estudiantes. Es interesante su manera de garantizar el respeto hacia los estudiantes, abonando con sus estrategias un clima positivo de aprendizaje. Ante los errores escriturales de los estudiantes, busca soluciones de manera motivadora, sin culparlos de las dificultades de aprendizaje.</p>

	<p>en las temáticas que albergan en sus páginas, pues son bien diferentes. Es preciso aclarar que cuando se abordan asuntos personales en el diario escolar, el autor decide si comparte o no su texto.</p> <ul style="list-style-type: none"> • El error es fuente de nuevos aprendizajes. • Cuando se considera finalizada la corrección, se da una última lectura, el autor copia el texto corregido y lo anexa al texto original; como cierre de la actividad se le dan las gracias al autor por prestarnos su escrito para aprender a escribir. 					
--	--	--	--	--	--	--

APROPIACIÓN DE ELEMENTOS ACERTADOS PARA PLANEAR, ACOMPAÑAR, HACER SEGUIMIENTO Y EVALUAR LA LECTURA Y LA PRODUCCIÓN TEXTUAL CON RESPECTO A SUS ESTUDIANTES

PROPIEDADES	IDEAS FUERZA		PALABRAS CLAVES		MARCAS VITALES
<p>Reconoce los procesos de lectura y producción de los estudiantes como instrumentos de comunicación, representación y generación de pensamientos, superando la perspectiva tecnicista.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - En la Normal aprendí la importancia de las secuencias didácticas. - Decido presentar al IDEP propuesta de investigación sobre “La enseñanza por proyectos y el desarrollo de competencias”. - Considero que mantenemos en las escuelas demasiados métodos tradicionales para manejar los procesos de lectura y la producción textual. - Desafortunadamente aunque los maestros reciben muchas capacitaciones se mantiene una dicotomía constante entre 		<ul style="list-style-type: none"> - Tradicionalismo aún existente - Existe dicotomía constante entre teoría y práctica - La escritura como proceso 		<p>Se destaca en la docente 4, el ejercicio constante y continuo de hacer propuestas investigativas, alrededor de la enseñanza. Se descubre en ella el marcado interés por privilegiar la construcción y</p>

<p>- Privilegia la construcción y comprensión sobre la mecanización y la repetición sin sentido del lenguaje.</p> <p>- Planea y evalúa por medio de secuencias didácticas, dando prioridad a la construcción de procesos de lectura y producción textual.</p> <p>- Tiene en cuenta los referentes nacionales de calidad.</p> <p>- Crea diversas situaciones pedagógicas que le permiten comprender en qué proceso psicolingüístico se encuentran sus estudiantes y reflexiona sobre las acciones propicias para fortalecerlo de forma significativa.</p>	<p>teoría y práctica. Como lo mencioné antes desde los inicios de mi desempeño docente he buscado alternativa para la enseñanza de la escritura por ello creo en la escritura como proceso.</p> <p>- La escritura, la lectura y la oralidad son procesos complejos que ponen en juego diversas habilidades. La tarea es grande. Son procesos que se perfeccionan a lo largo de la vida. Es una tarea de todas las áreas curriculares, de todos los docentes.</p> <p>- Leer con un propósito es tarea de la escuela.</p> <p>- Solo enamorándolos de la lectura mantendrán el amor por ella, la reconocerán como herramienta para la vida.</p> <p>- Los procesos de lectura y escritura requieren de acompañamiento y seguimiento para avanzar en ellos. Algunas rejillas resultan muy útiles para avanzar en estos procesos.</p> <ul style="list-style-type: none"> • (...); material del que apropiamos herramientas para la lectura y producción de diferentes tipos de textos en el diario escolar: narrativos, descriptivos, explicativos, argumentativos, predictivos, conversacionales. • (...) son muchas las estrategias que podemos emplear para sensibilizar a nuestros estudiantes y “llamar a la esquiua escritura”. • (...), cuando escuchan los escritos de sus compañeros, toman conciencia de sus pares, mejorando su relación interpersonal. • la corrección colectiva es una herramienta valiosísima que nos permite entrar en la profundidad d un texto y analizarlo detenidamente, tarea que sería imposible 	<p>Procesos de lectura y de escritura</p>	<p>- Herramientas</p> <p>- tarea de todas las áreas curriculares</p> <p>-Sus escritos evidencian la manera como van comprendiendo</p> <p>Leer con un propósito es tarea de la escuela.</p> <p>La lectura como herramienta para la vida</p> <p>Los procesos de lectura y escritura requieren de acompañamiento y seguimiento</p>	<p>Proceso de Lectura</p> <p>Proceso de escritura</p>	<p>propuesta de investigación</p>	<p>comprensión sobre la mecanización y la repetición sin sentido del lenguaje. La apropiación de una herramienta didáctica, en sus años de docente de aula, llamada “El diario Escolar”, con la que los procesos de lectura y producción de los estudiantes son vistos como verdaderos instrumentos de comunicación, representación y generación de pensamientos, superando así, la perspectiva tecnicista. Con la estrategia, se privilegia la construcción y comprensión sobre la mecanización y la repetición sin sentido del lenguaje. Además, la misma estrategia concibe espacios en donde ella logra</p>
--	---	---	---	---	-----------------------------------	---

	<p>de realizar con los cuarenta textos de mis estudiantes.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Actualmente leo los escritos y hago observaciones verbales sobre los avances, resalto las buenas ideas, haciéndoles notar los aspectos que se deben mejorar. He observado que así se genera mayor compromiso de los estudiantes. • Sus escritos evidencian la manera como van comprendiendo y haciendo uso de estructuras gramaticales complejas. 					<p>comprender en qué proceso psicolingüístico se encuentran sus estudiantes.</p>
--	---	--	--	--	--	--

**ANÁLISIS PRÁCTICAS REFLEXIVAS DE DOCENTE
DOCENTE No. 5**

MEJORAMIENTO Y CONTRASTES DE LA ACCIÓN

PROPIEDADES	IDEAS FUERZA		PALABRAS CLAVES		MARCAS VITALES
<p>- Intereses, habilidades y motivaciones que tiene en cuenta, de los estudiantes y de la comunidad educativa de la institución, cuando planea las clases.</p> <p>- Compromiso ético y social como docente en el ámbito educativo.</p> <p>- Identifica necesidades personales de desarrollo, actualización disciplinar e investigativa.</p> <p>- Define e implementa mejoras creativas y nuevas estrategias</p>	<p>-Este aspecto es el fuerte. La docente produjo un texto bastante libre, muy personal, en forma de poema.</p>	<p>Expresión</p>	<p>Trabajo y esfuerzo</p> <p>Haber despertado interés</p>	<p>Expresión</p> <p>Escritura</p> <p>Lectura</p>	<p>Se destaca en esta docente el hecho de partir de los intereses, habilidades y motivaciones de los estudiantes y de la comunidad educativa de su institución, para proyectar y fortalecer actividades que, aunque dan la impresión de ser extramuros, en clase se dedican generosos espacios para ellas, con un objetivo claro: desarrollar habilidades comunicativas, entre las que se cuentan, por</p>

<p>de enseñanza al desarrollar procesos coherentes de evaluación.</p> <p>- Demuestra con acciones la responsabilidad que le generan los procesos de aprendizaje de sus estudiantes y su interés por generar un impacto en la comunidad educativa.</p> <p>- Impacta con su quehacer a la comunidad educativa a la que pertenece, produce transformación en los procesos en los cuales se hace presente.</p>						<p>supuesto, la lectura y la escritura.</p>
--	--	--	--	--	--	---

PERSPECTIVA DE CONSTRUCCIÓN O TRANSFORMACIÓN DE LOS PROCESOS DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE

PROPIEDADES	IDEAS FUERZA		PALABRAS CLAVES		MARCAS VITALES	
<p>-Muestra una actitud positiva hacia el aprendizaje y desarrollo de los estudiantes.</p> <p>- Se observa que el profesor tiene una expectativa positiva y respeto hacia los estudiantes (clima positivo de aprendizaje).</p> <p>- Se observa que el profesor otorga un papel activo a los estudiantes en las actividades propuestas.</p>	<p>-Interés personal en un texto que para ella debe ser lo suficientemente significativo.</p> <p>• Si se organizan actividades de interés para los estudiantes, se consigue que todos ellos participen y se posibilitan aprendizajes significativos.</p>	<p>Interés</p> <p>Significativo</p>	<p>Actividades de interés para los estudiantes</p> <p>Aprendizajes significativos</p> <p>Todos</p>			<p>Se evidencia en la docente el papel activo que le otorga a los estudiantes en las actividades propuestas, y más aún, el nivel de importancia concebida a la integración de toda la escuela: “Si se organizan actividades de interés para los estudiantes, se consigue que todos ellos participen y se posibilitan aprendizajes significativos”.</p>

<p>- Identifica dificultades de aprendizaje: reflexiona sobre los problemas enfrentados y busca soluciones, de manera motivadora, sin culpar a los estudiantes de las dificultades de aprendizaje.</p>						
--	--	--	--	--	--	--

APROPIACIÓN DE ELEMENTOS ACERTADOS PARA PLANEAR, ACOMPAÑAR, HACER SEGUIMIENTO Y EVALUAR LA LECTURA Y LA PRODUCCIÓN TEXTUAL CON RESPECTO A SUS ESTUDIANTES

PROPIEDADES	IDEAS FUERZA	PALABRAS CLAVES	PALABRAS CLAVES	MARCAS VITALES	MARCAS VITALES
<p>- Reconoce los procesos de lectura y producción de los estudiantes como instrumentos de comunicación, representación y generación de pensamientos, superando la perspectiva tecnicista.</p> <p>- Privilegia la construcción y comprensión sobre la mecanización y la repetición sin sentido del lenguaje.</p> <p>- Planea y evalúa por medio de secuencias didácticas, dando prioridad a la construcción de procesos de lectura y producción textual.</p> <p>- Tiene en cuenta los referentes nacionales de calidad.</p> <p>- Crea diversas situaciones pedagógicas que le permiten comprender en qué proceso</p>	<p>-A través de un poema, permite ver su gusto por la libertad de expresión, y su cultivo de las habilidades comunicativas.</p> <p>• Haber diseñado una estrategia pedagógica común para todos los grados, como lo fue el festival, y haber elegido un tema como pretexto para desarrollar las habilidades comunicativas, fue un verdadero acierto que nos convocó a todos los miembros de la comunidad</p>	<p>Expresión</p>	<p>Habilidades comunicativas</p> <p>Comunicación</p>	<p>Su creatividad y espontaneidad</p>	<p>Se destaca como marca vital el hecho de que la docente reconoce los procesos de lectura y producción de los estudiantes como instrumentos de comunicación, representación y generación de pensamientos, superando la perspectiva tecnicista. Para decirlo con ella: “una estrategia pedagógica común para todos los grados, como lo fue el festival (un espacio preparado con seis meses de anterioridad, recreando lecturas, afinando la escucha, y avanzando en sí, en el fomento de las habilidades</p>

psicolingüístico se encuentran sus estudiantes y reflexiona sobre las acciones propicias para fortalecerlo de forma significativa.	educativa, en torno a un proyecto de interés común.					comunicativas), fue un verdadero acierto”.
--	---	--	--	--	--	--

**ANÁLISIS PRÁCTICAS REFLEXIVAS DE DOCENTE
DOCENTE No. 5**

MEJORAMIENTO Y CONTRASTES DE LA ACCIÓN

PROPIEDADES	IDEAS FUERZA	PALABRAS CLAVES	MARCAS VITALES
<p>- Intereses, habilidades y motivaciones que tiene en cuenta, de los estudiantes y de la comunidad educativa de la institución, cuando planea las clases.</p> <p>- Compromiso ético y social como docente en el ámbito educativo.</p> <p>- Identifica necesidades personales de desarrollo, actualización disciplinar e investigativa.</p> <p>- Define e implementa mejoras creativas y nuevas estrategias de enseñanza al desarrollar procesos coherentes de evaluación.</p> <p>- Demuestra con acciones la responsabilidad que le generan los procesos de aprendizaje de sus estudiantes</p>	<ul style="list-style-type: none"> Con trabajo y esfuerzo, alcanzamos el objetivo de haber despertado interés en los estudiantes por la lectura, la escritura y la expresión artística. 	<p>Expresión</p> <p>Trabajo y esfuerzo</p> <p>Haber despertado interés</p>	<p>Expresión</p> <p>Escritura</p> <p>Lectura</p> <p>Se destaca en esta docente el hecho de partir de los intereses, habilidades y motivaciones de los estudiantes y de la comunidad educativa de su institución, para proyectar y fortalecer actividades que, aunque dan la impresión de ser extramuros, en clase se dedican generosos espacios para ellas, con un objetivo claro: desarrollar habilidades comunicativas, entre las que se cuentan, por supuesto, la lectura y la escritura.</p>

APROPIACIÓN DE ELEMENTOS ACERTADOS PARA PLANEAR, ACOMPAÑAR, HACER SEGUIMIENTO Y EVALUAR LA LECTURA Y LA PRODUCCIÓN TEXTUAL CON RESPECTO A SUS ESTUDIANTES

PROPIEDADES	IDEAS FUERZA		PALABRAS CLAVES		MARCAS VITALES	
<p>- Reconoce los procesos de lectura y producción de los estudiantes como instrumentos de comunicación, representación y generación de pensamientos, superando la perspectiva tecnicista.</p> <p>- Privilegia la construcción y comprensión sobre la mecanización y la repetición sin sentido del lenguaje.</p> <p>- Planea y evalúa por medio de secuencias didácticas, dando prioridad a la construcción de procesos de lectura y producción textual.</p> <p>- Tiene en cuenta los referentes nacionales de calidad.</p> <p>- Crea diversas situaciones pedagógicas que le permiten comprender en qué proceso psicolingüístico se encuentran sus estudiantes y reflexiona sobre las acciones propicias para fortalecerlo de forma significativa.</p>	<p>-A través de un poema, permite ver su gusto por la libertad de expresión, y su cultivo de las habilidades comunicativas.</p> <p>• Haber diseñado una estrategia pedagógica común para todos los grados, como lo fue el festival, y haber elegido un tema como pretexto para desarrollar las habilidades comunicativas, fue un verdadero acierto que nos convocó a todos los miembros de la comunidad educativa, en torno a un proyecto de interés común.</p>	<p>Expresión</p>	<p>Habilidades comunicativas</p>	<p>Comunicación</p>	<p>Su creatividad y espontaneidad</p>	<p>Se destaca como marca vital el hecho de que la docente reconoce los procesos de lectura y producción de los estudiantes como instrumentos de comunicación, representación y generación de pensamientos, superando la perspectiva tecnicista. Para decirlo con ella: “una estrategia pedagógica común para todos los grados, como lo fue el festival (un espacio preparado con seis meses de anterioridad, recreando lecturas, afinando la escucha, y avanzando en sí, en el fomento de las habilidades comunicativas), fue un verdadero acierto”.</p>

**ANÁLISIS PRÁCTICAS REFLEXIVAS DE DOCENTE
DOCENTE No. 6**

MEJORAMIENTO

PROPIEDADES	IDEAS FUERZA		PALABRAS CLAVES		MARCAS VITALES	
<p>-Proyecciones académicas y laborales a futuro.</p> <p>- Intereses como educador.</p> <p>- Mejoramiento de la labor docente a lo largo de la trayectoria, en cuanto al desarrollo de contenidos curriculares y sus procesos evaluativos.</p>	<p>- Hoy día no me inscribo en programas académicos formales, por el costo en dinero y tiempo que estos demandan, pero si estoy en contacto con clubes de lectura, charlas, encuentros pedagógicos, grupos de promoción de lectura, charlas, encuentros pedagógicos, grupos de promoción de lectura “Red Colombiana de Promotores de Lectura”.</p>	<p>(...) si estoy en contacto con clubes de lectura, charlas, encuentros pedagógicos, grupos de promoción de lectura “Red Colombiana de Promotores de Lectura”.</p>	<p>“Red Colombiana de Promotores de Lectura”.</p>	<p>-----</p>	<p>Sigue en contacto con clubes de lectura, charlas, encuentros pedagógicos, grupos de promoción de lectura “Red Colombiana de Promotores de Lectura”.</p>	<p>La docente en su relato, expone como parte de sus proyecciones académicas, seguir en contacto con clubes de lectura, charlas, encuentros pedagógicos, grupos de promoción de lectura “Red Colombiana de Promotores de Lectura”.</p>

AUTO-COMPREENSIÓN

PROPIEDADES	IDEAS FUERZA		PALABRAS CLAVES		MARCAS VITALES	
<p>-Interés personal como docente frente a la práctica de enseñanza.</p> <p>- Análisis quehacer: reflexión sobre su práctica y la de otros.</p>	<p>-Busqué sin éxito estrategias que no llenaban mis expectativas a pesar de elaborar con esmero guías para todas las materias.</p> <p>- Con Martha compañera y amiga del colegio, leemos documentos y compartimos opiniones frente tareas del colegio que nos estimula a actualizarnos en las</p>	<p>-----</p>	<p>Pasé por estrategias que no llenaban mis expectativas.</p> <p>Con Martha leemos documentos y compartimos opiniones. Junto a ella reencontré a la profesora Luz</p>	<p>-----</p>	<p>Pasó por estrategias que no llenaban sus expectativas.</p> <p>Tiene espacios compartidos de reflexión sobre su práctica y la de otros.</p>	<p>El estudio evidencia que esta docente, sostiene un marcado interés personal en llevar de manera sistémica el análisis de su quehacer: dedica espacios para la reflexión sobre su práctica y la de otros, al lado de docentes colegas que han caminado a su lado por</p>

<p>- Características representativas de la vida personal que se ven reflejadas en la vida profesional.</p> <p>- Satisfacción personal y seguridad en su práctica docente.</p>	<p>tendencias pedagógicas que circulan a nivel distrital. Junto a ella reencontré a la profesora Luz Marina Nieto quien nos ha brindado herramientas conceptuales y didácticas frente a la lectura.</p>		<p>Marina Nieto quien nos ha brindado herramientas conceptuales y didácticas frente a la lectura.</p>			<p>años.</p>
---	---	--	---	--	--	--------------

PROFESIONALIZACIÓN DEL OFICIO DE ENSEÑAR

PROPIEDADES	IDEAS FUERZA		PALABRAS CLAVES		MARCAS VITALES	
<p>- Relación del campo disciplinar con el ejercicio de la docencia.</p> <p>- Identifica necesidades personales de desarrollo, actualización disciplinar e investigativa.</p>	<p>- Logré vincularme a la Secretaría de Educación de Bogotá, cuando se iniciaba el programa Grado Cero que promovía los “Proyectos de Aula”, la intención era integrar, si se puede decir, las áreas del conocimiento, partiendo de los intereses de los niños. En lengua materna se privilegiaba los acercamientos naturales y significativos de los niños a la lectura y la escritura en contextos reales de uso, apoyados en las investigaciones de Emilia Ferreiro.</p> <p>- Tomé un curso con Luz Marina Nieto, pionera de este tipo de trabajo en la SED y aunque me parecía complejo, lo consideraba muy coherente.</p> <p>- A estos profesores les debo mucho de mis constantes reflexiones y cuestionamientos sobre el ser profesora</p>	<p>-----</p>	<p>A estos profesores les debo mucho de mis constantes reflexiones y cuestionamientos sobre el ser profesora (se refiere a los docentes que hicieron parte del curso taller que dio origen a Veintiún Relatos de una Búsqueda Pedagógica).</p>	<p>-----</p>	<p>La lectura y la escritura en contextos reales de uso, influenciada en las investigaciones de Emilia Ferreiro.</p> <p>Luz Marina Nieto</p> <p>Los docentes que hicieron parte del curso taller que dio origen a Veintiún Relatos de una Búsqueda Pedagógica.</p>	<p>En cuanto a la identificación de necesidades personales de desarrollo, actualización disciplinar e investigativa, la docente propende por la vinculación de procesos de lectura y de escritura en contextos reales de uso, influenciada en las investigaciones de Emilia Ferreiro. Luz Marina Nieto y los docentes que hicieron parte del curso taller que dio origen a Veintiún Relatos de una Búsqueda Pedagógica, alimentan sus constantes</p>

	(se refiere a los docentes que hicieron parte del curso taller que dio origen a Veintiún Relatos de una Búsqueda Pedagógica).					reflexiones sobre el hecho de ser maestra.
--	---	--	--	--	--	--

MEJORAMIENTO Y CONTRASTES DE LA ACCIÓN

PROPIEDADES	IDEAS FUERZA		PALABRAS CLAVES		MARCAS VITALES	
<p>- Intereses, habilidades y motivaciones que tiene en cuenta, de los estudiantes y de la comunidad educativa de la institución, cuando planea las clases.</p> <p>- Compromiso ético y social como docente en el ámbito educativo.</p> <p>- Identifica necesidades personales de desarrollo, actualización disciplinar e investigativa.</p> <p>- Define e implementa mejoras creativas y nuevas estrategias de enseñanza al desarrollar procesos coherentes de evaluación.</p> <p>- Demuestra con acciones la responsabilidad que le generan los procesos de aprendizaje de sus</p>	<p>-Me angustié al no ver avances considerables en los niños que tenía a cargo, los percibía frustrados, por eso a mitad de año decidí renunciar.</p> <p>- Una vez contrataron la nueva profesora, entregué un reporte lo más completo de lo realizado hasta el momento.</p> <p>-Ingresé al programa de especialización que ofrecía la Universidad Francisco José de Caldas, en Lenguaje y Pedagogía de Proyectos. Este, además de ampliar mis conocimientos frente al tema, permitió mejorar un poco mi propio proceso escritor, aquí entendí que este proceso es continuo y necesita muchas reescrituras.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Comencé a cuestionar los métodos de “lectoescritura” y reconocí que los niños tienen conocimientos previos en diversas temáticas. • Aun cuando considerando que el trabajo por proyectos aporta a que los aprendizajes sean significativos, es necesario encontrar la forma de armonizarlos con las dinámicas de trabajo institucional, de manera que se garantice un mínimo de coherencia en cuanto a los logros. 	<p>Cuestionamiento continuo de los métodos de “lectoescritura”.</p>	<p>Compromiso ético</p>	<p>Identifica necesidades personales de desarrollo, actualización disciplinar e investigativa.</p>	<p>Especialización de la Universidad Francisco José de Caldas, en Lenguaje y Pedagogía de Proyectos.</p> <p>Cuestionamiento continuo de los métodos de “lectoescritura”.</p>	<p>Considera que emprender proyectos en el aula es una tarea que demanda una gran exigencia y compromiso del docente y que exige enfrentar obstáculos pedagógicos, personales e institucionales.</p>

<p>estudiantes y su interés por generar un impacto en la comunidad educativa.</p> <p>- Impacta con su quehacer a la comunidad educativa a la que pertenece, produce transformación en los procesos en los cuales se hace presente.</p>						
--	--	--	--	--	--	--

PERSPECTIVA DE CONSTRUCCIÓN O TRANSFORMACIÓN DE LOS PROCESOS DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE

PROPIEDADES	IDEAS FUERZA		PALABRAS CLAVES		MARCAS VITALES	
<p>-Muestra una actitud positiva hacia el aprendizaje y desarrollo de los estudiantes.</p> <p>- Se observa que el profesor tiene una expectativa positiva y respeto hacia los estudiantes (clima positivo de aprendizaje).</p> <p>- Se observa que el profesor otorga un papel activo a los estudiantes en las actividades propuestas.</p> <p>- Identifica dificultades de aprendizaje: reflexiona sobre los problemas enfrentados y busca soluciones, de manera</p>	<p>- Reconozco logros con mis niños como: despertar en ellos el gusto por leer, por husmear en los libros historias fantásticas o sensibles, descubrir que logran interpretar su contenido sin haberse apropiado aún del código silábico-alfabético, puedo ver en muchos su entusiasmo por las historias que se les leen hasta el punto que algunos con propiedad recomiendan lecturas de cuentos o poemas para compartir en clase.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Me dediqué a observar a mis estudiantes, los escuché, indagué sus intereses, planteé temáticas y propuse actividades. • Es muy importante ser consciente de que los niños 	<p>Reconozco logros con mis niños...</p> <p>(Los niños) logran interpretar su contenido sin haberse apropiado aún del código silábico-alfabético (...)</p>	<p>Ver</p> <p>Observar</p> <p>Oír a los estudiantes</p>	<p>Ver</p> <p>Observar</p> <p>Oír a los estudiantes</p>	<p>Otorga un papel activo a los estudiantes en las actividades propuestas.</p>	<p>Otorga un papel activo a los estudiantes en las actividades propuestas.</p>

<p>motivadora, sin culpar a los estudiantes de las dificultades de aprendizaje.</p>	<p>tienen ideas de trabajo y que ellos mismos se organizan...</p>					
---	---	--	--	--	--	--

APROPIACIÓN DE ELEMENTOS ACERTADOS PARA PLANEAR, ACOMPAÑAR, HACER SEGUIMIENTO Y EVALUAR LA LECTURA Y LA PRODUCCIÓN TEXTUAL CON RESPECTO A SUS ESTUDIANTES

PROPIEDADES	IDEAS FUERZA		PALABRAS CLAVES		MARCAS VITALES	
<p>- Reconoce los procesos de lectura y producción de los estudiantes como instrumentos de comunicación, representación y generación de pensamientos, superando la perspectiva tecnicista.</p> <p>- Privilegia la construcción y comprensión sobre la mecanización y la repetición sin sentido del lenguaje.</p> <p>- Planea y evalúa por medio de secuencias didácticas, dando prioridad a la construcción de procesos de lectura y producción textual.</p> <p>- Tiene en cuenta los referentes nacionales</p>	<p>- Logré aclarar aún más, tanto conceptualmente como en la práctica, lo que implica la producción escrita, entendiéndola como un proceso complejo de producción de sentido, que desde el comienzo se debe tener presente su función comunicativa.</p> <p>- En el primer ciclo, la escritura se enseña como proceso de acercamiento y apropiación del código convencional de la lengua materna, a partir de necesidades reales de comunicación (citando a Luz Marina Nieto).</p> <p>- frente a los proyectos de aula debo decir que a pesar de que estoy convencida de sus bondades, no los estoy implementando con rigurosidad en mi salón, pero si realizo prácticas a mi parecer significativas, de escritura. Escribimos sobre cuentos leídos, sobre palabras desconocidas, involucrando a los padres de familia, hacemos tarjetas a mamá, entre otras acciones y lo que no falta es la lectura diaria de cuentos, poemas, canciones o textos informativos sobre el tema que estemos abordando.</p> <p>• Al asumir la lectura como una práctica para acceder al conocimiento, al placer y a otros mundos, y la escritura como un</p>	<p>La producción textual parte de necesidades reales de comunicación.</p> <p>Realizo prácticas a mi parecer significativas, de escritura.</p> <p>Involucra a los padres de familia.</p> <p>No falta es la lectura diaria.</p>	<p>Producción escrita</p>	<p>La lectura</p> <p>La escritura</p>	<p>La docente ve la producción escrita, como un proceso complejo de producción de sentido, que desde el comienzo se debe tener presente su función comunicativa.</p> <p>En el primer ciclo, la escritura se enseña como proceso de acercamiento y apropiación del código convencional de la lengua materna, a partir de necesidades reales de comunicación (citando a Luz Marina Nieto).</p>	<p>La lectura como una práctica para acceder al conocimiento, al placer y a otros mundos, y la escritura como un medio de comunicación, de reflexión y de registros de datos importantes para la vida.</p> <p>Lleva a cabo estrategias como las lecturas diarias en voz alta de cuentos y otros textos atractivas para los niños, el seguimiento de la noticia, el préstamo domiciliario de libros a los niños para compartirlos con padres y adultos.</p>

<p>de calidad.</p> <p>- Crea diversas situaciones pedagógicas que le permiten comprender en qué proceso psicolingüístico se encuentran sus estudiantes y reflexiona sobre las acciones propicias para fortalecerlo de forma significativa.</p>	<p>medio de comunicación, de reflexión y de registros de datos importantes para la vida, encontré que esta perspectiva compartía aspectos con la metodología de trabajo por proyectos de aula, desde la cual se promueven estas prácticas como experiencias significativas y útiles, y no como tareas tediosas y estériles.</p> <p>•Estrategias: lecturas diarias en vos alta de cuentos y otros textos atractivos para los niños; seguimiento de la noticia; préstamo domiciliario de libros a los niños para compartirlos con padres y adultos.</p>					
--	---	--	--	--	--	--

**ANÁLISIS PRÁCTICAS REFLEXIVAS DE DOCENTE
DOCENTE No. 7**

MEJORAMIENTO

PROPIEDADES	IDEAS FUERZA		PALABRAS CLAVES		MARCAS VITALES	
<p>-Proyecciones académicas y laborales a futuro.</p> <p>- Intereses como educador.</p> <p>- Mejoramiento de la labor docente a lo largo de la trayectoria, en cuanto al desarrollo de contenidos curriculares y sus procesos evaluativos.</p>	<p>- No voy a continuar estudiando, soy un docente pensionado hace cuatro años.</p> <p>-Creamos la Fundación Gianni Rodari que después de veinte años aún sigue funcionando. En esa fundación, esporádicamente hacemos talleres con niños, padres y docentes.</p>	<p>-----</p>	<p>Pensionado</p> <p>Sigue en pie la fundación de la que él hace parte hace 20 años.</p>	<p>-----</p>	<p>Compromiso aún con niños, padres y docentes, a pesar de haberse retirado hace cuatro años.</p>	<p>En calidad de docente pensionado, el profesor Guillermo reduce sus proyecciones académicas al compromiso aún con niños, padres y docentes, a través de la fundación de la que él hace parte hace 20 años: Fundación Gianni Rodari. Con ella esporádicamente lleva a cabo talleres de promoción a la lectura.</p>

AUTO-COMPRESIÓN

PROPIEDADES	IDEAS FUERZA		PALABRAS CLAVES		MARCAS VITALES	
<p>-Interés personal como docente frente a la práctica de enseñanza.</p> <p>- Análisis quehacer: reflexión sobre su práctica y la de otros.</p> <p>- Características representativas de la vida personal que se ven reflejadas en la vida profesional.</p> <p>- Satisfacción personal y seguridad en su práctica docente.</p>	<p>-Me interesó siempre en dar lo máximo de mí, ser muy honesto con los niños; creo que ellos se lo merecen, confían en su profesor, muchos quieren ser como él.</p> <p>• Los docentes (sus compañeros) continuaban apegados a los libros de texto, no consultaban los libros para su formación y los libros informativos y literarios eran usados en pocas oportunidades y por muy pocos maestros. en suma, la biblioteca estaba subutilizada.</p> <p>• Sin quererlo, estábamos contribuyendo a que la lectura y la escritura siguieran siendo patrimonio de aquellos que nacen en un medio letrado.</p>	<p>No siempre los docentes dan lo máximo de ellos; se cometen errores sin proponérselo.</p>	<p>Docente honesto</p> <p>Bibliotecas subutilizadas por parte de los docentes</p> <p>Los docentes continuaban apegados a los libros de texto</p>	<p>El valor de la honestidad</p>	<p>Sentido de responsabilidad y honestidad en su vida personal, reflejado en su ética docente</p>	<p>Al alimentar la reflexión sobre el quehacer educativo, logra conclusiones como la que no todos los docentes llegan a ser honestos con su práctica docente.</p>

PROFESIONALIZACIÓN DEL OFICIO DE ENSEÑAR

PROPIEDADES	IDEAS FUERZA		PALABRAS CLAVES		MARCAS VITALES	
<p>- Relación del campo disciplinar con el ejercicio de la docencia.</p> <p>- Identifica necesidades</p>	<p>El docente no se debe limitar a enseñar; debe preguntarse si los alumnos están aprendiendo, si están mejorando sus conceptos y</p>	<p>-----</p>	<p>Para afrontar los retos de este oficio hay que estudiar, indagar, leer</p>	<p>-----</p>	<p>El docente no se debe limitar a enseñar</p>	<p>Al tratar de indagar por su relación del campo disciplinar con el ejercicio de la docencia, se descubre que el</p>

personales de desarrollo, actualización disciplinar e investigativa.	sus vidas. Para afrontar los retos de este oficio hay que estudiar, indagar, leer siempre, saber escuchar.		siempre, saber escuchar.			profesor Guillermo es enfático a deducir que el docente no se debe limitar a enseñar.
--	---	--	--------------------------	--	--	---

MEJORAMIENTO Y CONTRASTES DE LA ACCIÓN

PROPIEDADES	IDEAS FUERZA		PALABRAS CLAVES		MARCAS VITALES	
<p>- Intereses, habilidades y motivaciones que tiene en cuenta, de los estudiantes y de la comunidad educativa de la institución, cuando planea las clases.</p> <p>- Compromiso ético y social como docente en el ámbito educativo.</p> <p>- Identifica necesidades personales de desarrollo, actualización disciplinar e investigativa.</p> <p>- Define e implementa mejoras creativas y nuevas estrategias de enseñanza al desarrollar procesos coherentes de evaluación.</p> <p>- Demuestra con acciones la responsabilidad que le generan los procesos de aprendizaje de sus estudiantes y su interés por generar un impacto en la comunidad educativa.</p>	<p>-Estas inquietudes nos llevaron a formular y poner en marcha en el colegio un proyecto de lectura y escritura.</p> <p>-(Nos dimos a conocer) en diversos foros locales y distritales. Justamente, gracias a ello, fuimos seleccionados, junto con otras 150 instituciones de Bogotá para hacer parte del programa <i>Podemos leer y escribir</i>.</p> <p>- En todos mis años como docente me preocupé por preparar las clases, porque lo que dijera o propusiera fuera significativo para ellos.</p> <p>• Faltó hacerle seguimiento a lo que pasaba en la casa con los libros, con qué personas de la familia era compartido, qué efectos provocaba en la familia, cómo era leído, eran o no comentados, etc.</p>	<p>Fuimos seleccionados, junto con otras 150 instituciones de Bogotá para hacer parte del programa <i>Podemos leer y escribir</i>.</p> <p>(...) poner en marcha en el colegio un proyecto de lectura y escritura.</p>	<p>Proyecto de lectura y escritura.</p> <p>Programa <i>Podemos leer y escribir</i>.</p>	<p>Programas y proyectos de lectura</p>	<p>En todos mis años como docente me preocupé por preparar las clases, porque lo que dijera o propusiera fuera significativo para ellos.</p>	<p>Durante su docencia activa, este profesor, asegura que tenía como bandera su preocupación por un proceso de enseñanza aprendizaje que fuera significativo a sus estudiantes.</p>

<p>- Impacta con su quehacer a la comunidad educativa a la que pertenece, produce transformación en los procesos en los cuales se hace presente.</p>						
--	--	--	--	--	--	--

PERSPECTIVA DE CONSTRUCCIÓN O TRANSFORMACIÓN DE LOS PROCESOS DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE

PROPIEDADES	IDEAS FUERZA	PALABRAS CLAVES	PALABRAS CLAVES	PALABRAS CLAVES	MARCAS VITALES	MARCAS VITALES
<p>-Muestra una actitud positiva hacia el aprendizaje y desarrollo de los estudiantes.</p> <p>- Se observa que el profesor tiene una expectativa positiva y respeto hacia los estudiantes (clima positivo de aprendizaje).</p> <p>- Se observa que el profesor otorga un papel activo a los estudiantes en las actividades propuestas.</p> <p>- Identifica dificultades de aprendizaje: reflexiona sobre los problemas enfrentados y busca soluciones, de manera motivadora, sin culpar a los estudiantes de las dificultades de aprendizaje.</p>	<p>- Entrevimos la necesidad de replantear lo que entendíamos por leer y escribir. Era urgente ir más allá del concepto de lectura como simple descifrado, superar la escritura como la copia y la transcripción de modelos.</p> <p>- Leer es una opción personal, es parte de la vida. Se lee lo que gusta, cuando se desea, donde se quiera y con quien quiera.</p> <p>-La lectura y la escritura deben ser actividades que acompañen al niño en su cotidianidad, tanto dentro como fuera del ámbito escolar.</p> <p>•Para ellos leer</p>	<p>Leer es una opción personal, es parte de su vida.</p>	<p>Entrevimos la necesidad de replantear lo que entendíamos por leer y escribir.</p> <p>La lectura y la escritura deben ser actividades que acompañen al niño en su cotidianidad, dentro y fuera del ámbito escolar.</p>	<p>Concepto de lectura y de escritura que deben manejar los docentes</p>	<p>“Entrevimos la necesidad ...”</p>	<p>Se observa que el profesor identifica que las dificultades de aprendizaje pueden llegar a cambiar cuando cada docente revise lo que entiende por leer y escribir.</p>

	es una opción personal, es parte de su vida.					
--	--	--	--	--	--	--

APROPIACIÓN DE ELEMENTOS ACERTADOS PARA PLANEAR, ACOMPAÑAR, HACER SEGUIMIENTO Y EVALUAR LA LECTURA Y LA PRODUCCIÓN TEXTUAL CON RESPECTO A SUS ESTUDIANTES

PROPIEDADES	IDEAS FUERZA		PALABRAS CLAVES		MARCAS VITALES	
<p>- Reconoce los procesos de lectura y producción de los estudiantes como instrumentos de comunicación, representación y generación de pensamientos, superando la perspectiva tecnicista.</p> <p>- Privilegia la construcción y comprensión sobre la mecanización y la repetición sin sentido del lenguaje.</p> <p>- Planea y evalúa por medio de secuencias didácticas, dando prioridad a la construcción de procesos de lectura y producción textual.</p> <p>- Crea diversas situaciones pedagógicas que le permiten comprender en qué proceso psicolingüístico se encuentran sus estudiantes y reflexiona sobre las acciones propicias</p>	<p>-Hay que aprovechar las más variadas situaciones de la vida diaria y de la experiencia vital de los niños para emplear la lengua escrita y para que produzcan textos con sentido.</p> <p>-Se aprende a leer leyendo y a escribir escribiendo, en situaciones comunicativas reales u por tanto significativas.</p> <p>-Lo pertinente, entonces, no es controlar la lectura del niño, sino apoyarla: no es ponerlo a prueba, sino alimentar su deseo y su entusiasmo.</p> <ul style="list-style-type: none"> • No bastan las buenas bibliotecas. • “El encuentro definitivo entre los muchachos y los libros, se da en los salones de clase” (Gianni Rodari) • Creo que se pierde de vista que hay lectores que dialogan con el texto, que lo complementa, que son otras personas cuando terminan de leer un libro; y hay otras que no le hacen preguntas al texto, que no se comprometen como lectores, que 	<p>Se aprende a leer leyendo y a escribir escribiendo, en situaciones comunicativas reales u por tanto significativas.</p>	<p>Vida diaria</p> <p>Experiencia vital de los niños</p> <p>Textos con sentido</p>	<p>Situaciones comunicativas reales</p> <p>Quienes empiezan a leer, necesitan más apoyo que control</p>	<ul style="list-style-type: none"> • “El encuentro definitivo entre los muchachos y los libros, se da en los salones de clase” (Gianni Rodari) 	<p>El respeto que siente por el estudiante y por su propio ritmo, le permiten comprender en qué proceso psicolingüístico se encuentra y reflexiona sobre las acciones propicias para fortalecerlo de forma significativa.</p>

para fortalecerlo de forma significativa.	salen de la lectura igual a como entraron. • Los niños y las niñas sí leen cuando encuentran libros de su interés y quienes empiezan a leer, necesitan más apoyo que control.					
---	--	--	--	--	--	--

**ANÁLISIS PRÁCTICAS REFLEXIVAS DE DOCENTE
DOCENTE No. 8**

MEJORAMIENTO

PROPIEDADES	IDEAS FUERZA		PALABRAS CLAVES		MARCAS VITALES	
-Proyecciones académicas y laborales a futuro. - Intereses como educador. - Mejoramiento de la labor docente a lo largo de la trayectoria, en cuanto al desarrollo de contenidos curriculares y sus procesos evaluativos.	- Procuero prepararme para mantenerme actualizada y evitar la rutinización, que provoca deserción y mortalidad académica.	-----	Mantenerme actualizada	-----	Actualización permanente	La docente 8, dentro de sus proyecciones académicas y sus intereses como educadora, siempre ha estado la constante actualización. Esto le ha permitido su mejoramiento, en cuanto al desarrollo de contenidos curriculares y sus procesos evaluativos.

AUTO-COMPRESIÓN

PROPIEDADES	IDEAS FUERZA		PALABRAS CLAVES		MARCAS VITALES	
<p>-Interés personal como docente frente a la práctica de enseñanza.</p> <p>- Análisis quehacer: reflexión sobre su práctica y la de otros.</p> <p>- Características representativas de la vida personal que se ven reflejadas en la vida profesional.</p> <p>- Satisfacción personal y seguridad en su práctica docente.</p>	<p>-He logrado herramientas teóricas y sobre todo, prácticas para abordar el proceso de enseñanza aprendizaje de la lectura y la escritura, partiendo de las necesidades auténticas de comunicación para hacerlo, realmente, significativo.</p> <p>- Gracias a este ejercicio he reflexionado y he más hecho consciente el ejercicio de mi profesión.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Aun cuando el discurso pedagógico sobre los procesos de lectura y escritura haya cambiado notablemente, esto no se manifiesta en los métodos con los que se abordan estos procesos. • La ruptura entre la teoría y la práctica es algo con lo que solemos enfrentarnos a diario los maestros inquietos por nuestro quehacer. 	<p>La lectura y la escritura</p>	<p>La lectura y la escritura</p> <p>Teoría y práctica</p> <p>Profesión</p> <p>Quehacer</p>	<p>La lectura y la escritura</p> <p>Profesión</p>	<p>Gracias a este ejercicio he reflexionado</p>	<p>La docente no pierde oportunidad para recalcar su interés personal como docente frente a la práctica de enseñanza. Agradece, incluso, esta oportunidad para analizar su quehacer. Le preocupa aún la dicotomía entre la teoría y la práctica; en sus palabras: “La ruptura entre la teoría y la práctica es algo con lo que solemos enfrentarnos a diario los maestros inquietos por nuestro quehacer”.</p>

PROFESIONALIZACIÓN DEL OFICIO DE ENSEÑAR

PROPIEDADES	IDEAS FUERZA		PALABRAS CLAVES		MARCAS VITALES	
<p>- Relación del campo disciplinar con el ejercicio de la docencia. - Identifica necesidades personales de desarrollo, actualización disciplinar e investigativa.</p>	<p>- Lo que más ha aportado a mi ejercicio como docente y a mi enriquecimiento personal ha sido la participación, voluntaria, en talleres y grupos de lectura a los que siempre he asistido.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Si se quiere asumir seriamente el compromiso de formación de lectores y escritores, el maestro necesariamente tiene que apoyar de manera más rigurosa y científica su práctica, para lo cual puede provechar las experiencias que le pueden aportar diferentes tendencias y autores expertos en el tema. 	<p>Actualización</p>	<p>Participación voluntaria en talleres y grupos de lectura</p> <p>Rigor científico</p>	<p>Actualización</p>	<p>Luz Marina Nieto</p>	<p>Como pocas docentes, esta educadora, de manera reiterada, insiste en las necesidades personales de desarrollo, actualización disciplinar e investigativa. Es la segunda persona del grupo, que menciona a Luz Marina Nieto entre sus marcas vitales; al habla de ella, se expresa: “ maestra de maestros, quien con su sabiduría, generosidad, serenidad y experiencia me ha brindado, y ha brindado a muchos, herramientas teóricas y sobre todo, prácticas”.</p>

PERSPECTIVA DE CONSTRUCCIÓN O TRANSFORMACIÓN DE LOS PROCESOS DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE

PROPIEDADES	IDEAS FUERZA		PALABRAS CLAVES			MARCAS VITALES
<p>- Muestra una actitud positiva hacia el aprendizaje y desarrollo de los estudiantes.</p> <p>- Se observa que el profesor tiene una expectativa positiva y respeto hacia los estudiantes (clima positivo de aprendizaje).</p> <p>- Se observa que el profesor otorga un papel activo a los estudiantes en las actividades propuestas.</p> <p>- Identifica dificultades de aprendizaje: reflexiona sobre los problemas enfrentados y busca soluciones, de manera motivadora, sin culpar a los estudiantes de las dificultades de aprendizaje.</p>	<p>Temprano entendí que todos los ciudadanos pero, muy especialmente, los maestros, tenemos un papel activo en la sociedad y que nuestras acciones repercuten a nivel personal, social y ecológico. Por eso, siempre he tratado de dar a los estudiantes el mayor número de herramientas para afrontar con éxito sus próximas etapas escolares y más adelante las laborales para empezar a consolidar un “Proyecto de Vida”.</p> <p>- No son estimulantes, gratificantes y, mucho menos, productivas las practicas repetitivas que agobian y no plantean retos intelectuales.</p> <p>- Todos tenemos diferentes ritmos de aprendizaje y que ninguna estrategia y/o actividad convoca a todos, por muy innovadora que sea.</p>	<p>-----</p>	<p>Empezar a consolidar sus Proyecto de Vida</p> <p>-----</p> <p>Todos tenemos diferentes ritmos de aprendizaje</p>	<p>-----</p>		<p>La docente 8 con su accionar, se esfuerza por consolidar en cada uno de sus estudiantes su proyecto de vida, con lo que demuestra una actitud positiva hacia el aprendizaje y desarrollo de los estudiantes. Además destaca que “todos tenemos diferentes ritmos de aprendizaje y que ninguna estrategia y/o actividad convoca a todos, por muy innovadora que sea”.</p>

APROPIACIÓN DE ELEMENTOS ACERTADOS PARA PLANEAR, ACOMPAÑAR, HACER SEGUIMIENTO Y EVALUAR LA LECTURA Y LA PRODUCCIÓN TEXTUAL CON RESPECTO A SUS ESTUDIANTES

PROPIEDADES	IDEAS FUERZA	PALABRAS CLAVES	MARCAS VITALES
<p>- Reconoce los procesos de lectura y producción de los estudiantes como instrumentos de comunicación, representación y generación de pensamientos, superando la perspectiva tecnicista.</p> <p>- Privilegia la construcción y comprensión sobre la mecanización y la repetición sin sentido del lenguaje.</p> <p>- Planea y evalúa por medio de secuencias didácticas, dando prioridad a la construcción de procesos de lectura y producción textual.</p> <p>- Tiene en cuenta los referentes nacionales de calidad.</p>	<p>- Soy consciente de que aprender a codificar y decodificar es una condición necesaria pero no suficiente y que más importante es desarrollar en los estudiantes el gusto por la lectura, de qué sirve saber, sino se lee.</p> <p>- La lectura y la escritura fuera de su importancia intrínseca, se constituye en un medio para estimular el pensamiento, provocando inquietudes intelectuales que solo pueden ser resueltas a través de la investigación, que demanda, otra vez, de las habilidades comunicativas, como respuesta a necesidades auténticas de comunicación.</p> <p>- Abordo este proceso a través del “Método Significativo”, donde el niño interioriza, desde el</p>	<p>-----</p> <p>Leer y escribir</p>	<p>-----</p> <p>Aplicar el “método significativo”</p>
			<p>La docente 8, con expresiones como “de qué sirve saber, sino se lee”, o “escribir no es copiar, sino expresarse por escrito”, demuestra que hace un debido reconocimiento de los procesos de lectura y producción de los estudiantes como instrumentos de comunicación, representación y generación de pensamientos, superando la perspectiva tradicional. Interesante, además, su postura frente al compromiso que mencionan los referentes nacionales, cuando manifiesta: “Se enseña a leer en todas las actividades y temas”. Asegura de que es consciente del privilegio que hay que darle a la construcción y comprensión sobre la</p>

<p>- Crea diversas situaciones pedagógicas que le permiten comprender en qué proceso psicolingüístico se encuentran sus estudiantes y reflexiona sobre las acciones propicias para fortalecerlo de forma significativa.</p>	<p>principio, que escribir no es copiar, sino expresarse por escrito. - En este método la evaluación es continua, todos los días el maestro percibe el estancamiento o avance de cada uno de los estudiantes ya que le dedica un tiempo a cada niño (individualmente), para animarlo, ayudarlo a expresarse por escrito , a confrontar sus ideas y a corregir, usando en todo momento la pregunta, como herramienta pedagógica. Esto garantiza también la coevaluación. - Se enseña a leer en todas las actividades y temas.</p>					<p>mecanización y la repetición sin sentido del lenguaje. Frente a la manera de evaluar en clase, dice que con su método (el método significativo) “la evaluación es continua, todos los días se percibe el estancamiento o avance de cada uno de los estudiantes ya que se le dedica un tiempo a cada niño (individualmente), para animarlo, ayudarlo a expresarse por escrito, a confrontar sus ideas y a corregir, usando en todo momento la pregunta, como herramienta pedagógica. Esto garantiza también la coevaluación”.</p>
---	--	--	--	--	--	---

