

Voces de las aulas escolares en Brasil y Colombia

Experiencias significativas de transformación de las prácticas docentes



César Núñez
Valdir Heitor Barzotto
Sergio Tobón

Coordinadores académicos



Voces de las aulas escolares en Brasil y Colombia

Experiencias significativas de transformación
de las prácticas docentes

Voces de las aulas escolares en Brasil y Colombia

Experiencias significativas de transformación
de las prácticas docentes

César Núñez

Valdir Heitor Barzotto

Sergio Tobón

Coordinadores académicos



Con la participación de:

• FEUSP



Voces de las aulas escolares en Brasil y Colombia.

Experiencias significativas de transformación de las prácticas docentes

1a. edición: 2018

© Universidad de Medellín

Voces de las aulas escolares en Brasil y Colombia. Experiencias significativas de transformación de las prácticas docentes / coord. acad. César Núñez, Valdir Heitor Barzotto, Sergio Tobón ; coord. ed. Guillermo A. González T., Solangy Carrillo-Pineda. -- 1ª ed. -- Medellín: Universidad de Medellín ; Sello Editorial Universidad de Medellín, 2018.

248 p. ; 17 x 24 cm.

Incluye referencias bibliográficas

ISBN (impreso): 978-958-5473-19-5

ISBN (electrónico): 978-958-5473-20-1

1. PEDAGOGÍA -- INVESTIGACIONES -- AMÉRICA LATINA. 2. APRENDIZAJE -- INVESTIGACIONES -- AMÉRICA LATINA. 3. ESCRITURA -- INVESTIGACIONES -- AMÉRICA LATINA. 4. ESCRITURA CREATIVA -- INVESTIGACIONES -- AMÉRICA LATINA. 5. LECTURA -- INVESTIGACIONES -- AMÉRICA LATINA. 6. JUEGOS EDUCATIVOS -- INVESTIGACIONES -- AMÉRICA LATINA. 7. RENDIMIENTO ACADÉMICO -- INVESTIGACIONES -- AMÉRICA LATINA. 8. FORMACIÓN PROFESIONAL DE MAESTROS -- INVESTIGACIONES -- AMÉRICA LATINA. 1. Núñez Rojas, Ariel César, coord. acad. 2. Barzotto, Valdir Heitor, coord. acad. 3. Tobón, Sergio, coord. acad. 4. González T., Guillermo A., coord. ed. 5. Carrillo-Pineda, Solangy, coord. ed. 6. Universidad de Medellín. Sello Editorial Universidad de Medellín.

CDD 370.1

Catalogación bibliográfica - Universidad de Medellín. Biblioteca Eduardo Fernández Botero. Daissy Patricia Zea Mejía.

Sello Editorial Universidad de Medellín

selloeditorial@udem.edu.co

Carrera 87 N.º 30-65. Bloque 20, piso 2

Teléfono: (+57+4) 340 5242

Medellín, Colombia

Jefe

Paula Andrea Rivera Montoya

Coordinación académica

César Núñez

Valdir Heitor Barzotto

Sergio Tobón

Coordinación editorial

Guillermo A. González T.

Solangy Carrillo-Pineda

Corrección y revisión de prueba diagramada

María Andrea López

Fotografías de cubierta

Serie "Texturas"

Ilvar Josué Carantón Sánchez

Diseño de cubierta, diagramación e impresión

Xpress Estudio Gráfico y Digital S.A.S.

Bogotá, Colombia

Tirada: 300 ejemplares

Todos los derechos reservados.

Esta publicación no puede ser reproducida, ni en todo ni en parte, por ningún medio inventado o por inventarse, sin el permiso previo y por escrito de la Universidad de Medellín.

Hecho el depósito legal.

Contenido

Presentación.....	15
-------------------	----

CAPÍTULO I

Procesos de sistematización y construcción de conocimiento a partir de prácticas formativas en el aula: punto de encuentro entre pedagogía y didáctica

*Cesar Núñez, Juan Giraldo-Rojas,
Sergio Tobón, Ilvar Josué Carantón-Sánchez*

1.1	Introducción	27
1.2	Pedagogía y didáctica como puntos de encuentro en los escenarios de aprendizaje.....	29
1.2.1	Lo pedagógico en el marco de las relaciones formativas en el aula de clase.....	29
1.2.2	La didáctica como referente de los campos de conocimiento y su enseñabilidad	33
1.3	La sistematización de experiencias como oportunidad de reflexionar la acción.....	38
1.4	Momentos de la sistematización aplicables a los procesos formativos en el aula	41
1.5	Consideraciones finales.....	44
	Referencias.....	44

CAPÍTULO II

Fundamentos conceptuales de una propuesta didáctica de experiencias significativas de lectura y escritura en aula de clase

*César Núñez, Adriana María Córdoba Rojas, Lina Farley Arteaga Narváez,
Roberto Torres Payares, Flor Edilma Caro Caro,
Ilvar Josué Carantón-Sánchez, Jenny Katherine Jiménez Arango,
Adriana Patricia Bedoya Bedoya, Jhenry de Jesús Cartagena Mejía,
César Andrés Pineda Tobón, Pedro Harly Alvarado Guerra,
Yessy Alejandra Agudelo Zapata, Nelly Rosas Díaz Puerta,
Mónica Marcela Góez Duque*

2.1	Introducción	50
2.2	Hacia la construcción de una propuesta didáctica de prácticas de lectura y escritura en las clases	56
2.2.1	Experiencias significativas del docente de lenguaje: una oportunidad para trascender en el ámbito educativo	58
2.2.2	¿Qué privilegio la búsqueda de experiencias significativas a partir de la investigación y sistematización de prácticas pedagógicas?	62
2.2.3	La orientación de una propuesta preliminar.....	64
2.3	Consideraciones finales	68
	Referencias	69

CAPÍTULO III

Experiencias significativas en lectura y escritura: una propuesta para implementar en el aula de clase

*César Núñez, Adriana María Córdoba Rojas,
Lina Farley Arteaga Narváez, Edilma Yepes Vahos, Edwin Rendón,
Maribel Lenis Lebrun, Hugo Alberto Márquez Arteaga,
Marleny Rodríguez Flórez, Juan Gabriel Velásquez García*

3.1	Introducción	75
3.2	Propuesta experiencia significativa, Caldas, Antioquia, Colombia.....	77
3.2.1	Eje problémico	77
3.2.2	Objetivos	78
3.3.3	Competencias que desarrolla en los estudiantes	78

3.3.4	Desempeños esperados de los estudiantes	78
3.3.5	Principios pedagógicos que orientan la propuesta.....	78
3.3.6	Metodología	80
3.3.7	Recursos propuestos para la experiencia	80
3.3.8	Evaluación que implementa la experiencia	80
3.4	Experiencia significativa <i>Travesía Literaria</i> , Fredonia, Antioquia, Colombia.....	82
3.4.1	Eje problémico	83
3.4.2	Objetivo.....	83
3.4.3	Desempeños esperados de los estudiantes	83
3.4.4	Principios pedagógicos que orientan la propuesta.....	83
3.4.5	Descripción de la experiencia para que otros maestros puedan implementarla	84
3.4.6	Actividades de interacción con el lector (cinco tareas que pueda desarrollar).....	84
3.4.7	Metodología.....	85
3.4.8	Recursos propuestos para la experiencia	86
3.4.9	Evaluación que implementa la experiencia	86
3.4.10	Transversalización con otras áreas	86
3.4.11	Conclusiones.....	86
3.5	Experiencia significativa <i>Entre Cuentos y Achuchones</i> , Donmatías, Antioquia, Colombia	87
3.5.1	Eje problémico	88
3.5.2	Objetivo.....	89
3.5.3	Desempeños esperados.....	89
3.5.4	Principios pedagógicos que orientan la propuesta.....	89
3.5.5	Descripción de la experiencia para que otros maestros la puedan implementar.....	91
3.5.6	Actividades de interacción con el lector	92
3.5.7	Metodología.....	93
3.5.8	Recursos propuestos para la experiencia	93
3.5.9	Evaluación que implementa la experiencia	94
3.5.10	Transversalización con otras áreas	94
3.5.11	Conclusiones.....	94

3.6	Experiencia significativa “Plan Padrino”, Chigorodó, Antioquia, Colombia.....	95
3.6.1	Eje problémico	95
3.6.2	Objetivo.....	97
3.6.3	Desempeños esperados de los estudiantes	97
3.6.4	Principios pedagógicos que orientan la propuesta.....	97
3.6.5	Descripción de la experiencia para que otros maestros la puedan implementar	98
3.6.6	Actividades de interacción con el lector (cinco tareas que el lector pueda desarrollar).....	98
3.6.7	Metodología.....	98
3.6.8	Recursos propuestos para la experiencia	99
3.6.9	Evaluación que implementa la experiencia	99
3.6.10	Transversalización con otras áreas	100
3.6.11	Conclusiones.....	100
3.7	Experiencia significativa <i>Monstruos</i> : una estrategia para la escritura creativa, Santa Fe de Antioquia, Colombia.....	100
3.7.1	Eje problémico	101
3.7.2	Objetivos	101
3.7.3	Desempeños esperados de los estudiantes	102
3.7.4	Descripción de la experiencia para que otros maestros la puedan implementar.....	102
3.7.5	Actividades de interacción con el lector y recursos	105
3.7.6	Evaluación y conclusiones de la experiencia.....	106
3.7.7	Transversalización con otras áreas	106
3.8	Mapas conceptuales como estrategia para fortalecer el aprendizaje significativo de los estudiantes, Abejorral, Antioquia, Colombia.....	107
3.8.1	Eje problémico	107
3.8.2	Objetivos	108
3.8.3	Desempeños esperados de los estudiantes	108
3.8.4	Tiempo probable.....	109
3.8.5	Principios pedagógicos que orientan la propuesta.....	109
3.8.6	Descripción de la experiencia para que otros maestros la puedan implementar	110
3.8.7	Actividades de interacción con el lector	112

3.8.8 Metodología.....	113
3.8.9 Recursos propuestos para la experiencia	113
3.8.10 Evaluación que implementa la experiencia	114
3.8.11 Transversalización con otras áreas	115
3.8.12 Conclusiones.....	116
Referencias	116

CAPÍTULO IV

Jugar con palabras, sonidos y letras: el placer lingüístico en fase de alfabetización

Luciana Henn Siqueira de Castro

4.1 Introducción	119
4.2 Dictado 1 y dictado 2	124
4.3 Sopa de letras	127
4.4 ¿Qué combina?	129
4.5 Detective de palabras	130
4.6 Juegos de los 5 o 7 o 10 errores (Encontrar las diferencias)	131
4.7 Poesía en la cabeza	133
4.8 Escuche con atención	135
4.9 Palabra-madre y palabra-hija.....	136
4.10 Jugando y aprendiendo	139
4.11 El secreto de la creación.....	140
4.12 Tarea	141
4.13 Consideraciones finales.....	145
Referencias.....	146

CAPÍTULO V

La propuesta del profesor y los desencuentros constitutivos

Maristela Silva de Freitas

5.1 Introducción	147
5.2 Elecciones metodológicas y contextualización de los datos.....	149
5.3 Los desencuentros constitutivos en situación de producción de textos	151

5.4 Consideraciones finales	156
Referencias.....	157

CAPÍTULO VI

La dinámica del conocimiento: una integración entre las prácticas de aula y el desempeño académico

*César Núñez, Roberto Torres Payares,
Flor Edilma Caro Caro y Pedro Harly Alvarado Guerra*

6.1 Introducción	159
6.2 Soporte conceptual	161
6.3 Orientaciones pedagógicas y curriculares	163
6.3.1 Estándares básicos de competencia	164
6.4 Propuesta “La dinámica del conocimiento”	165
6.4.1 El microcurrículo como interacción del conocimiento	167
6.4.2 Una clase para todos con un aprendizaje significativo.....	168
6.4.3 Mejorar los resultados en las pruebas Saber 11: un reto para todos.....	169
6.4.4 La tecnología de la información y la comunicación al servicio de la educación. Moodle: plataforma para aprender	170
6.5 Sugerencias evaluativas de la guía para docentes y estudiantes	173
6.5.1 Evaluación para docentes.....	173
6.5.2 Evaluación para estudiantes	175
Referencias.....	176

CAPÍTULO VII

Experiencia y registro de una evaluación interna y los siempre nuevos desafíos de un proceso educacional

Karen Fraser Colby de Mattos

7.1 Introducción	179
7.2 Breve relato acerca del trabajo anterior	179
7.3 El lugar de la <i>Graded School</i> : contextualizando el lector	181
7.4 La equivalencia de grados brasileña y norteamericana.....	182
7.5 Nueva dirección, nuevos desafíos.....	183

7.6 Consideraciones finales.....	188
Referencias.....	188

CAPÍTULO VIII

Diferencias entre las representaciones conceptuales de diario pedagógico a niveles teórico, práctico e institucional

*Ilvar Josué Carantón-Sánchez, Sandra Manuela Arroyave Betancur,
Eliana María Giraldo Giraldo, Verónica Jaramillo Gaviria*

8.1 Introducción	189
8.2 Acerca del diario.....	194
8.3 El diario pedagógico como instrumento de reflexión.....	197
8.3.1 De la experiencia a la reflexión.....	198
8.3.2 De la reflexión a la teoría	200
8.3.3 La práctica escritural como un llamado desde los autores de la experiencia educativa.....	202
8.4 La subjetividad del quehacer.....	203
8.4.1 El diario pedagógico como instrumento de poder.....	206
8.5 Maneras de narrar en el diario pedagógico	210
8.5.1 Narrando con estilo propio.....	211
8.5.2 Seguir la pista	214
8.4.3 <i>Mentirógrafo</i>	215
8.6 El diario pedagógico y sus limitantes al escribir	216
8.6.1 Contrarreloj (crono)	216
8.6.2 ¿Entre pares?	217
8.6.3 Manos a la obra	218
8.7 Consideraciones finales.....	219
Referencias.....	221

CAPÍTULO IX

Escribir y construir imágenes en la educación superior: el profesor y el niño en los textos leídos en Pedagogía

Tathiane Graziela Cipullo

9.1 Introducción	225
------------------------	-----

9.2	Discusiones teóricas utilizadas para los análisis	226
9.3	La imagen del niño en textos introducidos en la formación de profesores	231
9.3.1	Análisis del texto 1.....	231
9.3.2	Análisis del texto 2.....	238
9.3.3	Análisis del texto 3.....	241
9.4	Consideraciones finales.....	243
	Referencias	245

Presentación

La presente obra comprende una recopilación de experiencias significativas de docentes en diferentes municipios de Antioquia (Colombia) y de aulas brasileñas, todas ellas centradas en las prácticas pedagógicas de lectura y escritura. En ellas se incorporan elementos y estrategias innovadoras de los docentes para lograr una relación bidirectiva de enseñar y aprender. Por ello, resulta de gran importancia reconocer y contrastar cómo en los diferentes contextos educativos existen prácticas que son significativas y diferentes, las cuales hacen del acto pedagógico una propuesta para explorar acciones alternativas que trasciendan las metodologías tradicionales y privilegien las pedagogías activas, en las que estudiantes y maestros disfruten enseñar y aprender mutuamente.

La propuesta de compilar estas experiencias significativas del trabajo pedagógico de maestros en el aula en los procesos de lectura y escritura nació a partir del desarrollo del programa de investigación: “Evaluación formativa, prácticas pedagógicas de aula en lectura y escritura y desempeño académico en instituciones educativas de nueve municipios del departamento de Antioquia, Colombia”, cuyo objetivo fue proponer estrategias de trabajo didáctico-pedagógico orientadas al fortalecimiento de los procesos de enseñanza-aprendizaje en la lectura y escritura, lo mismo que al desempeño académico en diversas áreas para profesores, y que fuera útil para docentes, padres de familia y estudiantes.

La iniciativa de investigación nombrada se adelantó entre 2014 y 2016, en el marco del Programa de Becas de Maestrías en Educación del Ministerio de Educación Nacional y Gobernación de Antioquia, y la Maestría en Educación de la Universidad de Medellín, con la participación de trece investigadores como parte de su proceso de formación de maestría y bajo la dirección, supervisión y autoría de un investigador (coordinador general de este libro). El objetivo central del programa fue establecer una comprensión articulada e integrada de las prácticas pedagógicas de aula en lectura y escritura pensadas bajo un criterio formativo y evaluativo, así como ubicar los principales impactos relacionados con el desempeño académico que se derivan de la eficiencia y calidad educativa en el departamento de Antioquia.

La investigación se llevó a cabo en ocho fases, a saber:

1. Elaboración colectiva del programa con validación de expertos.
2. Construcción y validación de macroproyectos y microproyectos en municipios.
3. Aplicación de técnicas de recolección de información en establecimientos educativos.
4. Análisis de información por municipio.
5. Realización del informe final de microproyectos, construcción y validación de modelos derivados con los participantes.
6. Articulación de resultados en el informe final de macroproyectos.
7. Sincronización en lógica de los objetivos del programa de investigación.
8. Socialización y apropiación en los diversos escenarios de estudio.

En el mismo marco se desarrollaron tres grandes macroproyectos:

1. Prácticas evaluativas y rendimiento académico en estudiantes de básica secundaria y media en el municipio de El Carmen de Viboral, Antioquia.
2. Prácticas pedagógicas como ejes dinamizadores en los procesos didácticos de enseñanza-aprendizaje de la lectura y la escritura en los municipios de Abejorral, Caldas, Chigorodó, Donmatías, Fredonia y Santa Fe de Antioquia. De este se derivaron los siguientes microproyectos:
 - La lectura y escritura: una apuesta pedagógica del maestro que va más allá del aula de clase en el municipio de Fredonia, Antioquia.
 - Del hacer del maestro a la vivencia del estudiante. Dinámicas y procesos didácticos de enseñanza-aprendizaje de la lectura y la escritura en el municipio de Caldas, Antioquia.
 - Radiografía de las prácticas de aula en relación con las competencias, lectura y escritura en el municipio de Santa Fe de Antioquia.
 - De las prácticas pedagógicas a la construcción de procesos didácticos, una acción que transforma la enseñanza-aprendizaje de la lectura y la escritura en el municipio de Abejorral, Antioquia.
 - Análisis de las prácticas pedagógicas de lectura y escritura en el área de lenguaje en contextos educativos rurales y urbanos del municipio de Donmatías, Antioquia.

- Aproximación a las prácticas pedagógicas en lectura y escritura en contextos rurales y urbanos del municipio de Chigorodó, Antioquia.
 - Igualmente, fruto de todo el proceso se construyó un modelo de trabajo que busca tener impacto al poder ser aplicable a comunidades educativas de los municipios y extensiva al departamento de Antioquia, denominado “Experiencias significativas de lectura y escritura. Hacia un modelo de transformación de las prácticas pedagógicas de aula”, de lo cual se presenta un capítulo detallado.
3. Análisis de la relación existente entre prácticas de aula y desempeño académico, y su contribución a la eficiencia y calidad de las instituciones educativas de los municipios de Santa Fe de Antioquia, Sopetrán y Venecia. De aquí se derivan los siguientes microproyectos y productos:
- Microproyecto “El acto pedagógico: un análisis de la relación existente entre prácticas de aula y desempeño académico y su contribución a la eficiencia y calidad de las instituciones educativas del municipio de Santa Fe de Antioquia”.
 - Microproyecto “Prácticas de aula y desempeño académico en las instituciones educativas del municipio de Venecia, Antioquia. Relaciones complejas mediadas por el conocimiento”.
 - Microproyecto “Desempeño académico y su impacto en las pruebas de estado Icfes. Prácticas de aula pertinentes para aprendizajes significativos en el municipio de Sopetrán, Antioquia”.
 - Se construyó un producto y modelo como parte de la estrategia de impacto aplicable a comunidades y población educativa de los municipios abordados, y extensivo al departamento de Antioquia, denominado “La dinámica del conocimiento, una integración entre las prácticas de aula y el desempeño académico”, del cual se presenta un capítulo que lo sintetiza.
 - Video sobre prácticas de aula y su relación con la eficiencia y calidad de educativa. Material de trabajo para visibilidad.

Los impactos y capacidades fruto del desarrollo este programa de investigación fueron los siguientes:

- Un director y trece Magíster en Educación titulados de distintos municipios de Antioquia, cuyas acciones tienen impacto en los mismos y en sus instituciones educativas objeto del programa de investigación llevado a cabo. Impacto institucionales y municipales.

- Una metodología de trabajo basada en un programa de investigación que articuló macro y microproyectos como dinámica de formación en maestrías con alto impacto formativo, científico y de gestión de prácticas educativas en la región de los nueve municipios cubiertos, extensiva al resto de municipios y a las demás Instituciones de Educación Superior con programas de maestría en educación en el departamento, y replicable en los ámbitos nacional e internacional.
- Dos productos derivados, bajo la forma de modelos para validación departamental, construidos con la participación de los actores participantes del programa de investigación (véanse al respecto los capítulos 3 y 6).
- Tres artículos de alto impacto publicados y cuatro en proceso de perfeccionamiento.

A la par con lo anterior, nueve municipios de Antioquia han sido cubiertos por el programa, con la vinculación de cerca de ciento sesenta y cinco docentes; veintitrés coordinadores; más de veinte rectores; siete delegados ante los entes políticos; tres bibliotecarios; más de doscientos estudiantes dinamizadores del proceso, y padres de familia que también se han sumado a la iniciativa. Asimismo, se han compuesto dos libros como productos de investigación: de un lado, la presente obra; y de otro, *Prácticas docentes y transformación de las aulas. Rutas de investigación educativa en Brasil, Colombia y México*, coordinado académicamente por César Núñez (Universidad de Medellín, Colombia), Valdir Heitor Barzotto (Universidad de Sao Paulo, Brasil) y Sergio Tobón (Centro Universitario CIFE, México).

Dentro de la producción se incluye además una valiosa experiencia llevada a cabo en el municipio de Copacabana (Antioquia), desarrollada desde la Maestría en Educación de la Universidad de Medellín, dado que enriquece el aporte respecto al uso de diarios pedagógicos en los procesos de sistematización y de investigación en el aula.

La presente recopilación de experiencias significativas pretende ayudar a los diferentes actores educativos a minimizar las falencias encontradas durante la fase diagnóstica de la investigación y reconocer la importancia del cambio en los procesos de enseñanza, toda vez que se conjugan dos elementos importantes para que los estudiantes puedan alcanzar aprendizajes significativos con el apoyo del dominio disciplinar y práctico del maestro.

Entre los hallazgos más relevantes del programa de investigación se encuentran, por un lado, que la promoción de estudiantes se da sin las

competencias mínimas para el grado siguiente; y por otro, que el alto porcentaje de estudiantes ubicados en bajo nivel en pruebas externas e internas de las instituciones, así como los resultados dados a conocer de las pruebas internacionales, muestran que el nivel de desempeño de los estudiantes en lenguaje no es positivo. Dichas pruebas han arrojado que las dificultades de los estudiantes para inferir, comparar, contrastar, comprender en profundidad varios textos y evaluar con sentido crítico los más complejos, han permeado las áreas urbana y rural. Por ello, la propuesta permite brindar a los maestros formas diferentes de enseñar y aprender.

En línea con lo anterior, se busca que las experiencias mostradas en esta obra ayuden a los docentes a retomar de forma lúdica, didáctica, algunas estrategias metodológicas que pueden ser implementadas en otros contextos educativos, y privilegien retomar las prácticas pedagógicas aquí descritas del área de lenguaje y escritura, de tal suerte que se rompa con el esquema tradicional y, con ello, se asigne a los estudiantes una función activa dentro del proceso de aprendizaje. En este orden de ideas, la tarea del docente toma un nuevo rumbo: “didactizar” su proyecto de aula y, en tal sentido, reorientar el proceso de enseñanza para que los estudiantes desarrollen competencias y aprendizajes que los lleven a alcanzar logros y poner en contexto los aprendizajes que les brinda la escuela.

De acuerdo con los resultados analizados y los hallazgos del programa de investigación, que componen el fundamento de esta propuesta, las prácticas pedagógicas de enseñanza-aprendizaje de la lectura y la escritura en la educación básica primaria, secundaria y media en instituciones y centros educativos urbanos y rurales son muy similares. Las prácticas están determinadas por los estilos, metodologías, estrategias y dinámicas propias del docente; a través de las planeaciones y gestión de aula, este articula diferentes estrategias y herramientas para que el espacio educativo, delimitado por barreras arquitectónicas, cobre vida.

De igual forma, se estableció que los modelos pedagógicos que soportan las prácticas pedagógicas en las instituciones educativas se circunscriben a los modelos desarrollistas, humanistas y constructivistas en el ámbito urbano; mientras que en los contextos educativos rurales se enmarcan en las metodologías activas, propias del modelo constructivista, las cuales orientan sus procesos de enseñanza-aprendizaje en la relación directa de los sujetos con el objeto en acción, y las competencias de saber y saber hacer en contexto, el trabajo cooperativo en el aula y la proyección social a la comunidad. Empero, el desarrollo de la investigación permitió establecer también que entre el discurso de los actores respecto de los modelos pedagógicos y la práctica

existe un desbalance, puesto que se puso en evidencia la falta de apropiación e implementación de los primeros. De allí surge, entonces, la idea de rescatar las prácticas pedagógicas que se expondrán aquí como un ejemplo de acción del maestro que articula su discurso con las buenas prácticas educativas.

Desde esta perspectiva, se entiende que la función del docente es —y será— poner en juego sus conocimientos y destrezas en la construcción de más y mejores estrategias (enmarcadas en un trabajo lúdico, creativo y dinámico) que propendan al desarrollo de aprendizajes significativos en sus estudiantes, a la vez que permitan fortalecer los procesos de lectura y escritura. En este sentido, en las clases del área de lenguaje corresponderá llevar a cabo acciones de trabajo cooperativo, así como iniciativas propias en el marco de actividades variadas por medio de las cuales se entiendan mejor los temas propuestos, a la vez que sea más proactiva la evaluación de los contenidos.

De acuerdo con lo expresado por los docentes en el marco de esta investigación, casi su participación en espacios de formación, así como los métodos utilizados en el aula en materia de lectura y escritura, están encaminados a privilegiar el desarrollo de competencias en los estudiantes que conduzcan a mejorar los resultados en los exámenes de Estado (pruebas SABER). Asimismo, afirman utilizar las herramientas didácticas y tecnológicas con que cuenta la institución para fortalecer los procesos escriturales y lectores. Consideran ellos que la didáctica que utilizan para enseñar en el área de lenguaje motiva a sus estudiantes a querer aprender más sobre ella; ofrecen estrategias y acciones creativas que involucran al estudiante y hacen de este proceso algo significativo para su vida.

Sin lugar a dudas, en los escenarios educativos la metodología, las didácticas y las herramientas implementadas por los docentes juegan un papel estratégico y determinante para el aprendizaje de los estudiantes. Pese a que este tema ha sido objeto de estudio durante décadas, las prácticas pedagógicas siguen fundamentándose en una metodología tradicional, por lo que dejan poco espacio a los estudiantes para construir conocimientos. En ese sentido, es urgente hacer una apertura al cambio de paradigma que la sociedad actual exige, para que los estudiantes puedan desempeñarse en diferentes contextos.

En este orden de ideas, esta publicación de experiencias exitosas de docentes en el aula reconoce la existencia de un potencial de ideas y de creatividad que deben ser promulgadas a pares académicos. Las prácticas pedagógicas de los maestros expresan los momentos más importantes que

consolidan los procesos de aprendizaje de los estudiantes. Estas prácticas buscan hacer la diferencia entre una metodología tradicional y la activa, que ubica al estudiante como actor principal de la escena educativa, llevándolo a reflexionar, comprender y solucionar situaciones del contexto. En este orden de ideas, publicaciones como las de Barrera y Yáñez (1992), Arceo y Rojas, el Ministerio de Educación del Gobierno de Chile (2011), Durán et al. (2009), y a nivel nacional Sánchez (2014), Gutiérrez y Zapara (2009), y Castaño (2014), dan cuenta de interesantes experiencias al respecto.

Fruto de esta experiencia en el desarrollo del programa de investigación, el equipo de investigación, integrado por César Núñez (director), junto con Lina Farley Arteaga Narváez, Flor Edilma Caro Caro, Adriana María Córdoba Rojas, Roberto Torres Payares, Jenny Katherine Jiménez Arango, Adriana Patricia Bedoya Bedoya, Jhenry de Jesús Cartagena Mejía, César Andrés Pineda Tobón, Mónica Marcela Góez Duque y Yessy Alejandra Agudelo Zapata, Nelly Rosa Díaz Puerta y Pedro Harly Alvarado Guerra —todos ellos, Magíster en Educación de la Universidad de Medellín—, se hizo merecedor del Premio de Innovación Antioquia Piensa en Grande 2016, otorgado por la Gobernación del departamento de Antioquia.

Como parte de este proceso de reconocimiento, el director del equipo de investigación tuvo la oportunidad de realizar una estancia internacional en la Universidad de São Paulo en Brasil durante noviembre de 2016, en la cual se estableció el contacto directo con el profesor Valdir Heitor Barzotto, Livre Docente Faculdade de Educação-USP, con quien se logró el acuerdo para adelantar una propuesta de publicación cooperativa con los equipos de investigación de la Universidad de São Paulo (Facultad de Educación) y la Universidad de Medellín (Facultad de Ciencias Sociales y Humanas y Facultad de Derecho), y el Centro Universitario CIFE (México), de libros producto de procesos de investigación a nivel de lectura, escritura y desempeño académico, y de aspectos relacionados con las pedagogías y diácticas del aula.

Esta compilación retoma dos elementos fundamentales para las prácticas pedagógicas de lectura y escritura que se han relegado a un segundo plano con el paso de los años: en primera instancia, la lectura en voz alta; y en segunda, la utilización de material de lectura. Dado que, en general, los niños y jóvenes leen poco, las estrategias que se presentarán en el desarrollo de esta obra permiten anclar el proceso de nuevo como acción permanente en la enseñanza, así como vincular a la familia en tanto primera formadora. Se espera que estas últimas sean replicables en los ámbitos regional, nacional e internacional como parte de la alianza de trabajo conjunto entre las instituciones y sus investigadores.

A continuación, se expondrá el contenido capitular de la obra, escrito en lenguas portuguesa y española. Se precisa que los textos escritos originalmente en portugués fueron traducidos al español por parte de expertos. Los capítulos se plantean en el siguiente orden, así:

Dadas las consideraciones didácticas y pedagógicas y de procesos de sistematización necesarios en el registro de las experiencias en el aula, el capítulo I, titulado “Procesos de sistematización y construcción de conocimiento a partir de prácticas formativas en el aula. Punto de encuentro entre pedagogía y didáctica” (César Núñez, Juan Giraldo-Rojas, Sergio Tobón e Ilvar Josué Carantón-Sánchez) ubica unas breves, pero importantes, alusiones conceptuales en torno a dicho tema, bastante útiles al pensar en las formas de trabajo aplicado que se busca que tenga la presente obra en los diversos escenarios y procesos formativos de aula y trabajo docente a nivel didáctico-pedagógico y de procesos de sistematización de experiencias.

El capítulo II, “Fundamentos conceptuales de una propuesta didáctica de experiencias significativas de lectura y escritura en el aula”, ubica los aportes de todos los miembros colombianos del equipo a cargo del programa de investigación¹. Se busca establecer los principales elementos conceptuales relacionados con las experiencias significativas en el aula. Estos se relacionan con la lectura y la escritura potenciadoras del desarrollo del pensamiento, lo cual se asocia a su turno con el concepto de modelos y estrategias didácticas que dinamizan la enseñanza en diversos contextos. En la segunda parte del capítulo, relacionada con la construcción de una propuesta pedagógica de prácticas de lectura y escritura en el aula, se ubica el valor que tienen las experiencias significativas del docente de lenguaje como una oportunidad para trascender en el ámbito educativo, y se explica por qué se privilegió la búsqueda de experiencias significativas a partir de la investigación de aula tipo proceso de sistematización de experiencias de las prácticas pedagógicas.

En el capítulo III titulado “Experiencias significativas, en lectura y escritura, una propuesta para implementar en el aula de clase” parte del equipo de investigación y de docentes de las instituciones educativas², quienes explicitan los aportes formativos de los municipios de Fredonia, Caldas,

¹ César Núñez, Lina Farley Arteaga Narváez, Flor Edilma Caro Caro, Adriana María Córdoba Rojas, Roberto Torres Payares, Ilvar Josué Carantón-Sánchez, Jenny Katherine Jiménez Arango, Adriana Patricia Bedoya Bedoya, Jhenry de Jesús Cartagena Mejía, César Andrés Pineda Tobón, Mónica Marcela Góez Duque, Yessy Alejandra Agudelo Zapata, Nelly Rosa Díaz Puerta y Pedro Harly Alvarado Guerra.

² César Núñez, Adriana María Córdoba Rojas, Lina Farley Arteaga Narváez, Edilma Yepes Vahos, Edwin Rendón, Maribel Lenis Lebrun, Hugo Alberto Márquez Arteaga, Marleny Rodríguez Flórez y Juan Gabriel Velásquez García.

Santa Fe de Antioquia, Donmatías, Abejorral y Chigorodó. Se presentan evidencias del desarrollo de diversas estrategias susceptibles de replicarse en las aulas escolares a nivel de lectura, escritura y desempeño académico en otras instituciones y regiones del país. Este capítulo reviste especial valor, por cuanto logra ubicar una experiencia muy valiosa de trabajo docente en lo que atañe a la sistematización de las prácticas. Si bien es el capítulo más extenso, vale la pena extraer de él todos los elementos posibles orientados a generar la opción de visualizar de forma natural el trabajo de registro, reflexión y transformación de las acciones de aula.

En el capítulo IV, “Brincar com palavras, sons e letras: o prazer linguístico na fase de alfabetização” (*Jugar con palabras, sonidos y letras: el placer lingüístico en la fase de alfabetización*), la brasileña Luciana Henn alude a una manera de vivenciar en el aula los procesos de lectura y escritura.

El capítulo V, titulado “A proposta do professor e os desencontros constitutivos” (*La propuesta del profesor y los desencuentros constitutivos*), de Maristela Silva de Freitas, versa sobre una experiencia de trabajo centrada en los diversos encuentros constitutivos entre la propuesta de los docentes en las aulas y la producción de textos escritos en los estudiantes, sustentadas en una perspectiva de la lúdica como facilitadora de los procesos de aprendizaje a nivel infantil.

En el capítulo VI “La dinámica del conocimiento. Una integración entre las prácticas de aula y el desempeño académico”, César Núñez, Roberto Torres Payares, Flor Edilma Caro Caro y Pedro Harly Alvarado Guerra, proponen una reflexión en torno a la necesidad de repensar las lógicas tradicionales de enseñanza-aprendizaje hacia prácticas más incluyentes y creativas, que logren vincular a los estudiantes, de manera más participativa, en la mejoría de sus niveles de desempeño académico.

En el capítulo VII, “Experiência e registro de uma avaliação interna e os sempre novos desafios de um processo educacional” (*Experiencia y registro de una evaluación interna y los siempre nuevos desafíos de un proceso educativo*), Karen Fraser Colby de Mattos presenta un breve pero importante relato de la experiencia con la evaluación interna vivida por profesores de lengua portuguesa de la Associação Escola Graduada de São Paulo. Esta experiencia fue registrada y posteriormente publicada por Fregnosi, Galesso y Barzotto (2014) en formato de libro; empero, dado su valor, aquí se sitúa como un referente que puede servir de base para que los profesores enfrenten nuevos desafíos en los procesos de gestión en las aulas, al trabajar en la enseñanza de una lengua como factor de multiculturalidad.

En el capítulo VIII, titulado “Diferencias entre las representaciones conceptuales de diario pedagógico a nivel teórico, práctico e institucional”, Ilvar Josué Carantón-Sánchez, Sandra Manuela Arroyave Betancur, Eliana María Giraldo Giraldo y Verónica Jaramillo Gaviria describen un trabajo práctico: a la luz del “diario pedagógico” se realiza una construcción conceptual respecto al impacto que tiene el registro, escritura y reflexión de las experiencias en la transformación de las prácticas docentes. Se busca mostrar la escritura como herramienta que permita al docente pensar y repensar su labor de enseñanza y con el fin de otorgarle sentido de transformación.

Se ha dejado para el final un capítulo en torno a la importancia de las perspectivas de representación respecto a los niños y maestros en los procesos de formación en la escuela básica, ya que ello tiene profunda influencia en la forma como se escuchan las voces de los diversos actores en las aulas escolares. Se titula “Escrever e construir imagens no ensino: o professor e a criança nos textos lidos em pedagogia” (*Escribir y construir imágenes en la enseñanza: el profesor y el niño en los textos leídos en pedagogía*); en este, Tathiane Graziela Capullo revisa las imágenes construidas del profesor formado para lidiar con la infancia, al tiempo que analiza las imágenes de niño-infancia en los textos ofrecidos en la formación de ese profesional, en aras de verificar si esas imágenes son (o están) relacionadas, si se superponen y cuáles son las posibles consecuencias de ello. La hipótesis que se propone en el capítulo es que al entender y explicitar la imagen de niño construida en los textos leídos en los cursos de formación de profesores que se proponen dedicarse a ella, será posible verificar el perfil del profesional esperado para actuar con el grupo de edad de 0 a 10 años y, por lo tanto, se posibilitará (re) pensar la formación que se ofrece a estos profesionales. Para ello, la autora retoma conceptos del análisis del discurso: analiza tres textos de una misma autora del área de actuación, y discute cómo las imágenes existentes de sus textos revelan la manera en que es visto el profesor de las fases iniciales de la educación básica.

Esperamos que esta obra inspire nuevas formas de valorar la experiencia de sistematización y de investigación en el aula, así como de reconocer las voces en las aulas escolares desde una perspectiva Emic (desde adentro), a la vez que orienten a los docentes al reconocimiento del valor agregado que tienen el registro y sistematización de sus acciones formativas en lo que atañe a la transformación de las prácticas educativas. Con esto no solo se comprenderán mejor estas últimas, sino que se propiciará una dinámica de transformación y renovación de las acciones y estrategias como algo connatural al ejercicio docente.

La construcción de esta obra se inspira pues en la posibilidad de hacer visibles ciertas prácticas docentes y formas posibles de sistematización e investigación en el aula, en procura de hacer de la acción docente la posibilidad de escritura, construcción de conocimiento, transformación de las acciones y generación de mayores impactos formativos.

Procesos de sistematización y construcción de conocimiento a partir de prácticas formativas en el aula: punto de encuentro entre pedagogía y didáctica

*Cesar Núñez¹, Juan Giraldo-Rojas²,
Sergio Tobón³, Ilvar Josué Carantón-Sánchez⁴*

1.1 Introducción

Uno de los problemas fundamentales para recuperar las experiencias de los docentes en el aula radica en que las mismas no se escriben o se sistematizan. Bajo tal condición, muchas experiencias valiosas, e incluso referentes conceptuales y metodológicos, se pierden en la pura acción no reflexionada. Así, diferencias básicas entre pedagogía y didáctica de la enseñanza de los saberes (Núñez y Tobón, 2006) —que involucran en el primer caso la acción docente bajo lógica vinculante con el estudiante; y en el segundo, el tránsito o ruta entre los saberes creados en su originalidad y los que finalmente se transmiten a los estudiantes—, son ejemplos en los que se puede ver como las experiencias mismas del aula son naturalmente objeto de reflexión de la acción.

Más que generar un debate en torno a concepciones de orden teórico o epistemológico, en la primera parte de este capítulo se pretende dar un contexto de ubicación respecto a la diferenciación operativa entre pedagogía y didáctica, en el marco de la tríada de acción maestro-saber-estudiante; mientras que en la segunda se mostrarán las concepciones e importancia

¹ Docente e investigador, Facultad de Ciencias Sociales y Humanas, Programa de Psicología, Universidad de Medellín (Colombia). Correo electrónico: cnunez@udem.edu.co.

² Docente e investigador de la Facultad de Ciencias Sociales y Humanas, Programa de Psicología, Universidad de Medellín (Colombia). Correo electrónico: jdagiraldo@udem.edu.co.

³ Psicólogo, PhD., Universidad Complutense de Madrid. Presidente e Investigador del Centro Universitario CIFE, Colonia Bellavista, Cuernavaca, Morelos (México). Integrante del Sistema Nacional de Investigadores de México (SNI). Correo electrónico: stobon@cife.ws.

⁴ Docente e investigador. Doctorando en educación, Universidad de Salamanca (España). Docente de cátedra de la Universidad de Antioquia y asesor y consultor en temas culturales, educativos y artísticos. Correo electrónico: ilvar.caranton@gmail.com.

de los procesos de sistematización para los docentes como una forma de recuperar el valor práctico de las vivencias que ocurren en la cotidianidad de las aulas escolares.

Se pretende mostrar en el capítulo la manera en que, la intención formativa de sujetos críticos y ubicados en un marco contextual de “pertinencia” implica visualizar la sistematización como práctica reflexiva de la acción, y factor necesario y privilegiado que constituye una de las transformaciones necesarias en las aulas escolares. Esta tesis se sustenta en la imperiosa necesidad de escribir, registrar y sistematizar las prácticas docentes en procura de mejorar sus acciones y los procesos formativos, tal como lo han sugerido Tobón y Núñez (2005). En este sentido, la sistematización va más allá de del seguimiento, verificación y auditoría de las acciones docentes vía evaluación del desempeño; en lugar de ello, se posiciona como conjunto de prácticas reflexivas de la acción de los docentes bajo una perspectiva de autorreferencia (Núñez et al., 2018a), lo cual significa apropiarse de sus acciones para transformarlas. Esto implica que no se transforma lo que no se comprende, en el sentido de la responsabilidad pedagógica y didáctica connatural a los procesos formativos con los estudiantes en las aulas.

La mencionada noción de responsabilidad implica ver que la experiencia de educación de sujetos sociales que participan en los procesos formativos e institucionales es, en esencia, la fuente de aprendizaje teórico-práctico que, al reflexionarse y aprehenderse, se convierte en campo de enseñanzas, lo que permite visualizar contribuciones a la construcción de responsabilidad coherente con la realidad formativa como forma posible de transformar la práctica de la enseñanza. Asimismo, desde el punto de los aprendizajes de las prácticas, Torres (1996) plantea que la sistematización es aquella interpretación crítica de una o varias experiencias que, a partir de su ordenamiento y reconstrucción, descubre o explica la lógica del proceso vivido, los factores que han intervenido en dicho proceso, cómo se han relacionado entre sí, y por qué lo han hecho de ese modo. Según el autor, la sistematización tiene como componentes básicos, el proceso de sistematización mismo y los productos que de ella se derivan, lo que permite algunas utilidades en forma sucinta, tales como comprender y mejorar las prácticas propias, extraer sus enseñanzas y compartirlas como base para lograr teorizarlas, conceptualizar los resultados y los procesos vividos por estudiantes, profesores y personal de apoyo.

1.2 Pedagogía y didáctica como puntos de encuentro en los escenarios de aprendizaje

Los escenarios de aprendizaje son fundamentales en la intervención de los procesos educativos y en las diferentes innovaciones curriculares y didácticas que se implementen en la educación preescolar, básica, media, técnica y superior. Los escenarios de aprendizaje son lugares espaciotemporales donde se construyen los campos de conocimiento que sustentan la didáctica de las ciencias, en tanto disciplina que reflexiona sobre las rutas de estas últimas desde sus orígenes hasta su comunicación en enseñabilidad. Los fundamentos de la didáctica surgen a partir de la filosofía de las ciencias y en la pedagogía experimental, y difieren de otros campos disciplinares (p. ej. la sociología de la educación y la psicología del aprendizaje). Bajo esta perspectiva, en el apartado siguiente se presentarán algunas reflexiones en torno a las características específicas de la enseñanza de las ciencias, y los problemas connaturales a este nivel en los procesos de aprendizaje en las aulas (Bruner, 1998).

1.2.1 Lo pedagógico en el marco de las relaciones formativas en el aula de clase

El campo pedagógico fundamenta y orienta sus reflexiones en torno al acto o hecho educativo. Para Bedoya (1998b), la pedagogía se entiende como un discurso teórico que se constituye en la medida en que problematiza y tematiza el objeto denominado "enseñanza" bajo la lógica vincular y comunicacional de subjetividades diferenciales.

Lo pedagógico articula la reflexión de las intenciones formativas de un ser humano que es actor y autor de experiencias de transformación personal, con fines sociales y culturales. La pedagogía, según Tamayo (2002), debe orientarse a la formación del carácter, la personalidad y la sensibilidad frente a lo social, lo político, lo económico y lo ético. Entre tanto, lo didáctico gira en torno a la enseñanza de las ciencias, lo cual debe orientarse a la consolidación de un saber científico-técnico en el estudiante. Esto la sitúa como dispositivo de mediación pedagógica en el desarrollo integral del estudiante en el marco de una ideología curricular que vaya en sintonía con las intenciones socioformativas (Hernández, et al., 2018). Bajo esta premisa, las orientaciones curriculares deben traducir, en términos operativos, los principios generales de una posición pedagógica determinada, y lograr vincular la práctica pedagógica y la teoría educativa que se sustenta con los elementos didácticos mediadores en la actuación pedagógica en las aulas (Barrera y Yáñez, 1992).

Surge aquí una cuestión: ¿cuál es el rol del docente como investigador, actor y autor de experiencias formativas? En principio corresponde proponer que este debe disponer de una adecuada caja de herramientas investigativas, cualitativas y cuantitativas, que le permitan ejercer la acción de investigación docente dentro de un contexto pedagógico, mediado y limitado en ocasiones por el modelo pedagógico institucional, pero enriquecido por diversas didácticas que le permiten actuar en el contexto del aula de clase bajo un parámetro de calidad educativa (Núñez et al., 2020b). En este devenir es clave que el docente rompa el molde que lo incita a pensar que “lo que espontáneamente sucede o se hace en el aula es lo mejor”, y que las cosas funcionan bien solo porque se basan en la “tradición” y así han funcionado desde hace mucho tiempo; la educación no escapa de esta concepción.

En aras de superar la concepción mostrada, el docente en tanto investigador deberá conocer los métodos, metodologías, procesos de investigación, el trabajo de campo en el aula; como actor, ha de conocer sus potencialidades y debilidades en la acción pedagógica; y como autor debe desarrollar las competencias necesarias para comunicar mediante textos científicos su quehacer investigativo en el aula de clase. Una de las características más importantes del docente actual es su capacidad de adaptación al constante cambio de paradigmas y metodologías en su práctica cotidiana, como respuesta a la velocidad con que se produce, asimila y aplica información actualmente.

Para el caso que nos ocupa —la pedagogía, la didáctica, la psicología y demás ciencias humanas aplicadas en el área de la educación—, la información se produce en contextos donde los protagonistas son seres humanos: esto ocasiona una situación más compleja e inestable durante el proceso de investigación y consolidación del saber científico. Dice Restrepo (2009) que la adaptación de la teoría, transformación intelectual y práctica es el resultado de un ir y venir entre la teoría y la práctica pedagógica, que puede realizarse de forma espontánea o sistemática. Si se sigue este último curso de acción, constituye un proceso de investigación sobre la práctica en el laboratorio de las aulas.

En cualquier caso, y frente a la gran gama de textos que deberá leer el profesional para mantenerse actualizado y aumentar los niveles de comprensión de su realidad, Sopó (1999) aboga por la necesidad de la aplicación de la hermenéutica como una herramienta cualitativa de aprendizaje, investigación y transformación constantes, con lo que constituye un instrumento indispensable para la producción de conocimiento por cuanto propicia una actitud de cuestionamiento, de buscar la pregunta adecuada que permita la correcta lectura del texto cotidiano en el aula de clase y, por ende, una mejor

interpretación. Parafraseando a Planella (2006), la metodología cualitativa —y en concreto, la hermenéutica— ofrece una gran cantidad de posibilidades epistemológicas a los temas pedagógicos.

En el caso de la comprensión del texto, el esfuerzo no se orienta solo al sentido, sino a comprenderse a sí mismo a través de lo que se comprende y establecer un acuerdo con el otro. Esta perspectiva hermenéutica es vital para el educador debido a que su misión no llega únicamente a la interpretación de lo que hacen, dicen o actúan los estudiantes; también compromete la interpretación de su papel como docente, lo que hace, el cómo y para qué lo hace, lo que piensa, cómo y por qué lo piensa, su forma de relacionarse con el entorno institucional, con el grupo y con cada uno de los aprendices. Es esta una labor compleja, que requiere una buena capacidad de observación y análisis del texto y el contexto.

En términos metodológicos, el docente deberá estar atento y consciente de que cada paso planeado responda la pregunta clave que debió plantear para él, y que esa pregunta permita aplicar la teoría necesaria que deba transferir a sus estudiantes. Cada paso metodológico debe pensarse a partir del porqué, para qué y cómo hacerlo, con el fin de tener claro qué deberán aprender los alumnos y cómo darán cuenta de ello.

Ahora bien, la hermenéutica no solo implica comprensión e interpretación; también exige aplicación. Para ello, se hace necesario que el docente esté capacitado en técnicas de investigación cualitativa, tales como el uso de diarios de campo que le permitan la sistematización de su experiencia cotidiana. De ella germinan la riqueza para la investigación encaminada al mejoramiento continuo, el surgimiento de nuevas teorías, la necesidad de aplicar otras más adecuadas a las situaciones cambiantes y complejas... en fin, el devenir nunca estático y siempre variable del trabajo cotidiano en el cual se presenta la oportunidad de transformar la realidad, que aparenta arrollarlo sin permitirle reaccionar. Es tal la importancia de los diarios de campo que, según Martinic (1998a; 1998b), la sistematización se presenta en general como una alternativa a la evaluación que se aplica de modo tradicional en los proyectos sociales y educativos. Del mismo modo, y como una reacción al positivismo predominante, suele presentarse como una respuesta a las insuficiencias de la investigación social predominante para analizar las problemáticas que revelan los proyectos de cambio e intervención social (Bernal, 2007).

En este contexto de las relaciones formativas en el aula de clase, se observa que en Colombia se desea investigar en educación para producir nuevas

estrategias que permitan resolver los problemas detectados por los teóricos de la educación, o bien por los docentes que investigan en el aula de clase, mediante la reflexión pedagógica y los márgenes de la teoría educativa. Estos problemas se abordan a partir de cuatro perspectivas básicas:

1. Sistematización de la investigación educativa.
2. Contextualización educativa en las Ciencias Sociales.
3. Diseños metodológicos de investigación social aplicados a la educación.
4. Investigación en pedagogía y didáctica.

Otro elemento de este panorama de acción transformadora investigativa y educativa corresponde a la investigación en comunidades escolares mediante el enfoque etnográfico, el cual es esencialmente naturalista y define las cualidades de las cosas de la vida social. Dicho enfoque presenta dos posibilidades de acción: una de corte más cuantitativo, que se auxilia de la estadística para explicar fenómenos mediante descripciones funcionales, utilizando la clasificación para preguntarse cómo es el objeto o problema, qué es y de qué manera puede describirse; y otra, de corte cualitativo, que es más comprensiva: aplica la hermenéutica utilizando las cualidades de las cosas y las relaciones pertinentes entre ellas para interpretar los hechos sociales que se dan en el ambiente pedagógico y la acción didáctica. En cualquier caso, dichas posibilidades de acción son complementarias; posibilitan un enfoque investigativo holístico, que facilita los hallazgos potencialmente válidos de definiciones funcionales y pertinentes de los hechos sociales producidos en las comunidades escolares mediante la descripción de incidentes considerados clave, que se pueden documentar mediante los diarios de campo —en los cuales, un proceso deductivo, se pueden describir en detalle las experiencias, al tiempo que facilitan su sistematización.

En esta trama, el diario de campo constituye una herramienta que, sumado a lo anterior, permite y facilita la transformación de la práctica de la enseñanza, y en especial la que se funda en el modelo tradicionalista o naturalista, basado a su turno en la explicación del profesor, la actividad memorística, el control y la medición; además, previene el caer en modelos pedagógicos tecnológicos que valoran más la teoría, o en modelos ideológicos y espontáneos que dan más valor a la práctica. El diario permite, entonces, acceder a un modelo pedagógico integrador, con el cual se propende a un equilibrio entre teoría y práctica, y esta última obedece a una relación dialéctica basada en: a) una concepción sistémica y compleja de los procesos de enseñanza y aprendizaje; b) una visión constructivista del aprendizaje y

el desarrollo humano, y c) una perspectiva crítica y social de la enseñanza. Este modelo lleva a la práctica ciertos principios didácticos: i) la investigación de los estudiantes es un proceso en el cual se construyen normas, actitudes y destrezas en el aula; ii) la investigación del docente es una manera de fortalecer la práctica reflexiva y el desarrollo profesional, y iii) los currículos tienen un carácter procesual y experimental.

Ahora bien, es importante mantener en nuestra óptica que desde hace tiempo existe una serie de problemas asociados a la sistematización de experiencias en la investigación educativa. Como se aprecia en Buendía et al. (1998), algunos de ellos están relacionados con el diseño de la investigación, sus métodos, niveles, modalidades y enfoques; otros están vinculados con la diferenciación entre sí —lo que se investiga es un acontecimiento educativo o un proceso de tipo pedagógico o didáctico—; y algunos más se relacionan con la definición del verdadero objeto de la investigación educativa, o bien con el tipo de investigación que se efectuaría (multidisciplinar, interdisciplinar o transdiscursiva, entre otros).

Tenemos aquí una primera propuesta de acción e investigación pedagógica y didáctica transformadora del rol del docente; lo proyecta hacia un perfil de investigador científico dentro del aula de clase, capaz de transformarse y transformar.

1.2.2 La didáctica como referente de los campos de conocimiento y su enseñabilidad

Algunos elementos fundamentales respecto a la diferenciación entre didáctica y pedagogía aludidos por Tamayo (2002) son:

- Reconocer los diferentes estadios de desarrollo cognoscitivo en el estudiante.
- Identificar los conocimientos previos antes de iniciar cualquier proceso de enseñanza.
- Buscar que el material de aprendizaje se relacione en forma sustantiva y no arbitraria con lo que el estudiante sabe.
- Pretender que el aprendizaje sea significativo, en lugar de repetitivo.
- Favorecer en todo momento la actividad del estudiante, orientada hacia la construcción de estructuras mentales que le permitan explicar y comprender la ciencia que estudia.

De esta manera, son varios los ejes centrales que forman parte del campo didáctico: el concepto de transposición didáctica, la enseñanza significativa, la evaluación formativa, la autorregulación de los aprendizajes, los tipos de lenguajes más adecuados para diversos tipos de aprendizajes y las formas de acercarse a la lógica de los estudiantes en sus saberes previos, dominios cognitivo-afectivos, etc. Dichos aspectos involucran el desarrollo de metodologías específicas en la resolución de la problemática de la relación enseñanza-aprendizaje que pueden ser útiles en los procesos de enseñabilidad, entre las cuales se encuentran los mapas conceptuales de Novak; la heurística de Gowin; las redes sistémicas y semánticas; las entrevistas de Teachback; los mapas de Thagard, y los análisis del discurso, entre otras.

La relación entre enseñanza de las ciencias y los problemas específicos de los *escenarios de aprendizaje* vinculan una condición fundamental: la posición problemática del cómo enseñar las ciencias de forma significativa con la acción de mediación pedagógica que es dinamizada por el maestro. En este marco, la transposición didáctica (camino de las ciencias en su origen hasta su enseñabilidad) trata de resolver problemáticas educativas en aspectos tales como las concepciones previas de los estudiantes acerca de los campos de formación; los obstáculos para el dominio del aprendizaje; el valor del lenguaje en la educación formativa; la dimensión social y cultural del aprendizaje, e incluso las didácticas y los problemas epistemológicos propios de cada ciencia en su forma particular de ser transmitida.

Bajo esta lógica existe una diferencia con objetos de trabajo en campos disciplinares independientes, tales como el de la *psicología del aprendizaje* y la *sociología de la educación* respecto de la didáctica: la primera explica las formas particulares de surgimiento del aprendizaje, y la segunda la comprensión del contexto de la actuación formativa en tanto constitución de cultura y sociedad. En este sentido, la didáctica se orienta a problemáticas específicas de la mediación en los *escenarios de aprendizaje*, a las cuales no es posible dar solución desde saberes disciplinares diferentes. Entre las principales condiciones problemáticas que la didáctica pretende resolver se pueden encontrar el logro de aprendizajes significativos en los estudiantes y la forma particular de comunicar con los contenidos de las ciencias; la importancia del conocimiento objeto de formación para los estudiantes; los procesos y circunstancias que dinamizan y autorregulan el aprendizaje de estos últimos; la existencia de formas y estrategias adecuadas para la enseñanza de las diferentes disciplinas, y los tipos de actividad y procesos cognitivos que favorecen o dificultan el aprendizaje.

Es importante anotar que la didáctica, como campo disciplinar, tiene puntos de encuentro con otras disciplinas. Al respecto, Tamayo (2002) la ubica como disciplina integradora en la medida en que permite asumir los problemas de estudio desde una perspectiva multidisciplinaria e interdisciplinaria en la que se articulan, por un lado, aspectos del sujeto de aprendizaje y las condiciones culturales sociales relacionadas con la intención socioformativa (Hernández et al., 2014; Tobón et al., 2015); y por otro, las condiciones tecnológicas y de uso de dispositivos que apoyan los procesos de aprendizaje y enseñabilidad (Sancho, 2010; Núñez et al., 2019).

Bajo tal premisa, la didáctica tiene una doble connotación: por una parte, con el estudiante que se educa; y por otra, la disciplina de referencia de quien enseña y su estrategia. Existen diferencias notorias en las rutas de la enseñanza de la ciencia bajo la perspectiva de la transposición didáctica, por cuanto una cosa es la ciencia para el científico que la crea; y otra, la ciencia de quien la enseña (el docente), quien pretende cierto nivel de pedagogización para tratar de transmitirla. Ahora, como eje central del proceso anterior está la noción de ciencia que le queda al estudiante, lo cual implica una profunda reflexión respecto al transcurso de modificación que tienen los conocimientos desde su creación original por el científico hasta que son enseñados y aprendidos por los estudiantes, de forma significativa o no, respecto del lugar y rol de la mediación docente.

La mediación del maestro en la relación pedagógica para desarrollo de los procesos de enseñanza-aprendizaje implica, como se anotó, el concepto de transposición didáctica, que involucra la forma de hacer enseñable la disciplina de referencia a personas cuyas características, necesidades e intereses de formación siempre son diferentes. La transposición didáctica vincula de manera estrecha la ciencia de referencia con la ciencia escolar, propia de los procesos de aula.

Bajo este supuesto no es suficiente saber con claridad una disciplina o una ciencia porque enseñar de forma adecuada, además del campo de conocimiento y saber específico particular, involucra de sí la didáctica de las ciencias (Tamayo, 2002) y las ciencias de la educación en cuanto a enseñanza y aprendizaje de las ciencias (Ávila, 1998). La lógica propia de una ciencia, si bien necesaria para su enseñanza, no determina necesariamente el logro de aprendizajes significativos en los estudiantes (Tobón y Núñez, 2006). No siempre quien aprende una ciencia sigue en forma obligada la lógica de esta última en sus métodos y rutas de conocimiento, puesto que involucra diversas mediaciones para lograr el dominio y apropiación de campos de conocimiento para usarlos en contextos de aplicación reales y contextualizados

(Hernández et al., 2014; Alvarado y Núñez, 2018; Caro y Núñez, 2018). Todas estas mediaciones están relacionadas con el marco de las condiciones requeridas para la operación innovadora de los currículos escolares, con posturas pedagógicas y didácticas que los iluminen bajo una noción de praxis orientada a constituir objetos de trabajo dentro de las aulas que procuren la transformación de las prácticas docentes como base de actuación discursiva de los miembros y procesos de aula (a nivel de estudiantes y docentes).

No se puede dejar de lado en este aspecto el estatus epistemológico de la pedagogía respecto de la diferenciación con las didácticas, por cuanto este naturaliza la reflexión misma de la actividad educativa como la praxis pedagógica en torno al hecho educativo como su objeto. En tal sentido, el saber teórico de la reflexión del hacer es la pedagogía y su saber práctico es la enseñanza de la ciencia, relacionada con la didáctica (Tobón y Núñez, 2006), el cual va más allá de las condiciones técnico-instrumentales que explican el surgimiento de aprendizajes humanos respecto a los procesos cognitivos, aspecto trabajado por la psicología del aprendizaje.

Para Zambrano (2002), la pedagogía es un relato construido en prácticas de enseñanza-aprendizaje, mientras que la didáctica es un instrumento del hacer a partir de los saberes y sus mecanismos de apropiación y transmisión, lo cual involucra los instrumentos, técnicas y estrategias para enseñar los conceptos bajo un aprendizaje significativo, vinculado al desarrollo de competencia y habilidades (Núñez et al., 2020c); según Torrado y Bogoya (2001), ello implica saber hacer en un contexto determinado. Tobón (2004) plantea que la formación de competencias en el marco de los desarrollos curriculares requiere su identificación y descripción clara y coherente para establecer su contribución en las respectivas áreas de formación, lo cual implica establecer estándares de evaluación y seguimiento (Bedoya, 1998a; Flórez, 1998; Valera, 1998; Zubiría, 1999a y b). Lo anterior implica que toda acción formativa requiere ser siempre pensada en procura de los fines de la formación, y de afianzar la mejoría subsecuente de los procesos de aula en cuanto pedagogía y enseñabilidad de los campos de conocimiento.

La pedagogía alcanza su saber científico: logra sistematizar, reflexionar y comprender los conocimientos sobre el saber pedagógico (Tobón y Núñez, 2006). Zambrano (2002) afirma que la pedagogía, como saber de la acción pedagógica, representa la posibilidad de construcción del conocimiento sobre la misma en cuanto logre diferenciar el lugar de tales prácticas, su utilización, su efecto o impacto en la realidad social, y la estructura del saber y su contenido específico. La pedagogía estudia el hecho educativo y formativo como acciones que requieren pensarse como parte de la formación del ser humano

en sus dimensiones personal e intelectual (Flórez, 1998; Tobón, 2004), lo cual involucra las dimensiones y valores de ciudadanía y civilidad. La didáctica, entre tanto, trabaja sobre la lógica de la enseñabilidad de disciplinas específicas, dadas en un espacio social de aprendizaje donde la pedagogía y sus campos de actuación posibilitan la reflexión respecto de la acción formativa. Como disciplina integradora, la didáctica da sentido a la pedagogía en los problemas específicos que esta no resuelve en los *escenarios de aprendizaje*, en situaciones y eventos relacionados con la enseñanza y el aprendizaje de las ciencias específicas, y en consonancia con el hecho educativo reflexionado, cuyo interés le corresponde a la pedagogía.

Según Tobón y Núñez (2006), el debate entre epistemología y pedagogía se redimensiona al ámbito socioeducativo sobre aspectos como la actualidad de la pedagogía en nuestro medio, su investigación, las revoluciones científicas y su impacto en los criterios formativos, los modelos educativos que coexisten en las prácticas cotidianas a nivel escolar, la actitud frente al cambio, la toma de conciencia crítica y de autorreflexión, la superación del cientificismo ortodoxo, la relación entre ciencia, formación humana y espíritu científico crítico, lo cual no es disociable sino complementario al campo de la teoría de la educación como la justificación teórica de las actividades prácticas del proceso educativo realizado a partir de la praxis discursiva desde la fundamentación pedagógica y didáctica de la actuación formativa con intenciones sociales y éticas (Tobón, 2004; Núñez y Tobón, 2006).

Zubiría (1994) plantea que cualquier concepción pedagógica presupone una concepción de ser humano y sociedad que dimensiona la explicación de aprendizaje y personalidad a niveles psicológico y sociológico en tanto relaciones con los otros, y como un ser cultural desde lo antropológico. Desde esta concepción de integralidad se promueve un criterio de ser humano y sociedad para contribuir a la formación de un mejor mundo que requiere articular los valores de libertad, igualdad y fraternidad con un ideal de sociedad, los cuales dan valor a la educación como “crianza”, relación con “crío” de “crear”, mediada por vínculos intersubjetivos que movilicen el pensamiento (Bedoya, 1998a). Según Flórez (1998), ello se apoya en las cuatro dimensiones que la pedagogía le aporta a las estructuras curriculares: universalidad, autonomía, procesamiento de información y diversidad integrada.

La enseñanza de las ciencias es la condición básica del proceso educativo y su problematización en los *escenarios de aprendizaje* bajo la lógica de la enseñabilidad. Como condición humana está mediada por la comunicación humana y la palabra, el diálogo, el encuentro y la circulación de saberes, todos

ellos dados a partir de una praxis discursiva en el ámbito de las aulas escolares, de donde los problemas son tan específicos como multidimensionales.

Plantean Tobón y Núñez (2006) que el ser humano es educable porque se comunica y tiene capacidad de comprensión y creación en la educabilidad, y ello hace posible su capacidad de aprendizajes al tener la opción de autocrearse como sujeto y agente de cultura y de civilidad. En el proceso educativo la búsqueda de aprendizajes significativos se entiende como un devenir inacabado, constituido en el permanente discurso y diálogo con otros y con sus saberes. En este proceso se enmarcan diversas problemáticas específicas en torno a la enseñanza de las ciencias como didáctica de las mismas, a la base de las posturas pedagógicas y curriculares. El tránsito de la pedagogía a la didáctica necesariamente implica el punto de encuentro entre los principios pedagógicos vinculantes en el acto pedagógico y los problemas específicos de los *escenarios de aprendizaje* —como condición relacionada con la enseñanza de campos de conocimiento—, en el contexto de la sociedad de la información y el conocimiento, y de las nuevas tecnologías de la informática y las telecomunicaciones (Núñez y Tobón, 2018; Núñez et al., 2019).

1.3 La sistematización de experiencias como oportunidad de reflexionar la acción

La sistematización constituye un proceso ordenado y planeado de aproximación a las experiencias y prácticas sociales o educacionales, en las que se ubican las reales o potenciales transformaciones de la realidad que se dan durante las prácticas, el ejercicio formativo y el quehacer investigativo del aula como escenario natural de construcción de conocimiento. En tal sentido, la sistematización posibilita construir nuevos conocimientos mediante la organización de la información presente en las experiencias.

Con lo dicho, la sistematización se ha configurado como un campo de conocimiento específico de indagación de experiencias y prácticas de forma participativa y crítica. Sus desarrollos más significativos se han asociado a la educación de adultos y a la educación popular, como lo muestran Inciarte y Garcés (1989). Asimismo, es altamente relevante en la formación de profesionales de diferentes áreas en escenarios de actuación donde se vincula la teoría con la práctica, y como herramienta fundamental en la investigación en contextos específicos de formación, tal como se sugiere en esta propuesta.

En tanto campo de conocimiento, la sistematización se considera un ámbito intelectual autónomo frente a otras prácticas sociales y formativas.

Por ello no es solo un ejercicio referido a las prácticas y experiencias sociales e históricas para extraer sus enseñanzas y comunicarlas, sino además para buscar transformar las experiencias del objeto sistematizado. Esto implica la producción de conocimientos sistemáticos que tienen el potencial de transformar las dinámicas y procesos de aprendizaje en los campos pedagógicos y didácticos.

Cadena (1998) sugiere la importancia de tener en cuenta aspectos de la propia acción natural y auténtica a partir de la cual construir reflexión de la acción, y para tal caso tiene en cuenta los siguientes principios en la sistematización de experiencias en cuanto los sujetos que la vivencian: la significación que tiene para quienes están en el proceso; la articulación con el mundo de lo institucional, lo comunitario, lo local, lo regional y lo nacional; la historicidad como forma de encuentro entre lo previo y lo esperado; la relatividad de las circunstancias y situaciones en las que se da la experiencia formativa objeto de sistematización; el pluralismo como opción incluyente; y la socialización como oportunidad permanente de redefinición de hallazgos y nuevas búsquedas y orientaciones de los sujetos participantes.

La sistematización y la construcción de conocimiento, en tal sentido, constituyen procesos y actividades que aportan a la reconstrucción proactiva de los procesos a partir de la información recogida en la práctica formativa puntual (Jara, 1994), que además tiene la opción de reconocer de primera mano la experiencia cercana a los actores de los procesos formativos al dirigirlos como sujetos activos y, por tanto responsables, comprometidos con las transformaciones esperadas (actores como autores de la realidad formativa). Desde el punto de vista investigativo, la sistematización es un proceso de objetivación de la experiencia y trata de hacer de ella un objeto de conocimiento y transformación (Perensson, 1994).

Como lo ha sugerido la Comisión Económica para América Latina y el Caribe – CEPAL (1992), la sistematización como proceso investigativo es permanente, acumulativa; propicia la construcción de conocimiento a partir de la experiencia de intervención en una realidad social, lo cual le da un valor reflexivo como un primer nivel de teorización sobre la práctica formativa, social y experiencial. En este sentido, la sistematización representa una articulación entre la teoría y la práctica, y su utilidad retoma dos elementos fundamentales: por un lado, mejora la práctica y la intervención al permitir la reflexión sobre los modelos de actuación en la realidad que será objeto de sistematización, asociada a la evaluación de procesos (Pérez y Núñez, 2020); y por otro, busca enriquecer, confrontar y modificar el conocimiento teórico existente, y de esta manera, permite contribuir a transformarlo en

una herramienta útil para entender, apropiar y transformar la realidad de las prácticas formativas con sus componentes didácticos y pedagógicos, y en su base la formación profesional y científica.

La sistematización como proceso para la construcción de conocimiento y transformación de las prácticas tiene características particulares (Usher y Bryant, 1996):

1. Necesariamente tiene como marco de referencia el mundo de la práctica, y bajo este criterio se trata de una actividad intencionada, sustentada en un conocimiento previo y en un conjunto de factores objetivos y subjetivos en los que se implican condiciones materiales físicas y de infraestructura, de orden simbólico, e interactivas de tipo personal, institucional y grupal.
2. A toda práctica subyace una teoría que la sitúa en una dinámica dialéctica permanente, la cual demanda su revisión, confrontación y transformación en tanto es también una realidad continuamente transformable. Esto conlleva que los marcos o paradigmas conceptuales que la convalidan, expliquen y aporten elementos a la solución de problemas que se ajustan de forma continua en el tiempo y el espacio. En tal sentido, la teoría no es algo que se aplica de forma mecánica a la práctica, sino que está presente en ella: forma parte de su devenir.
3. La práctica implica reflexión sobre los hechos de la realidad formativa a partir de las experiencias que se viven en la cotidianidad. Tal proceso se realiza en diálogo con la teoría de base que soporta las prácticas formativas (Monsalve y Pérez, 2012), lo que implica relación directa con la propia autorreflexión sobre cómo se piensa, siente y hace en la práctica, aspectos centrales en toda construcción de conocimiento. Con frecuencia las actitudes y esquemas de pensamiento bloquean la comprensión de la realidad, y propician el estancamiento de la formación profesional.

La sistematización brinda herramientas para transitar de la experiencia a un conocimiento organizado y transmisible; así, tal como lo muestra Antillán (1991), pretende crear concepciones de la práctica, ubicando en orden los elementos de la vivencia para comprenderla y potenciar su transformación. Esto se asocia a lo planteado por Bernechea *et al.* (1994), quienes sugieren la sistematización como actividad de producción de conocimientos sobre la práctica; desde luego, la tiene como su referente principal, ya que es su sustento y a la vez le da sentido y orientación. Bajo tal criterio, sin práctica no hay sistematización posible, en tanto la segunda tiene como finalidad principal volver a la primera para reorientarla desde lo que ella misma enseña en los procesos de formación.

Según lo expuesto, la sistematización hace relación a su dinámica de producción; en ese sentido, tendrá que dar cuenta de la producción del conocimiento, así como de los procesos en que este se alcanza o se consolida, y de los sujetos que lo producen. Por tanto, a la base de un proceso de sistematización se articulan preguntas como ¿qué tipo de conocimiento produce la sistematización acerca de las experiencias humanas y sociales?, ¿quién produce ese conocimiento?, ¿cuál es el impacto y la utilidad de ese conocimiento en versión de la mejoría de las prácticas?, ¿qué nuevo conocimiento produce la sistematización? y ¿existen condiciones metódicas para valorar el carácter de verdadero o falso atribuible al conocimiento producido por la sistematización?

De acuerdo con lo anterior, se puede aclarar que la sistematización no intenta decir qué es el conocimiento, sino caracterizar algunos de sus modos de producción y de sus mecanismos, a través de los cuales es posible valorar la *autenticidad y valor reflexivo de lo práctico* de un conocimiento en el cual se conjugan de forma indisoluble teoría-práctica-teoría. La sistematización, a la luz de la interpretación de la realidad de las experiencias humanas permite configurar las transformaciones formativas, lo mismo que sus razones e intenciones (Torres, 1997), y recuperar de forma sistemática los vestigios de una práctica realizada sobre un problema específico y las soluciones construidas en el camino de la experiencia misma.

1.4 Momentos de la sistematización aplicables a los procesos formativos en el aula

Desde la perspectiva de Martinic y Walker (1987), en los procesos de sistematización existen tres elementos que pueden adaptarse a las condiciones expuestas, en procura de mayor significación de los procesos y su sentido formativo de trasfondo en las prácticas de aula: i) analizar aspectos del contexto que estructuran e inciden sobre la práctica a sistematizar; ii) reconstruir la lógica de la práctica desde los sentidos que la organizan, y iii) reconstruir el devenir histórico de la experiencia, las mediaciones que las configuran y los aprendizajes derivados en pos de su transformación.

Teniendo en cuenta que la sistematización se orienta a procesos humanos experienciales dentro de estructuras sociales e institucionales, Carr y Kemmis (1986) plantean que la estructura social no solo es el producto de los significados, sino que es la forma de garantizar su permanencia. Ello ubica los procesos de sistematización como una necesidad que comprende los procesos y las experiencias de los proyectos, programas e intenciones formativas, de modo tal que permitan una lectura crítica constructiva desde

su interior. Cabe añadir que ello es la manera de representar la forma como los procesos de sistematización permiten una apropiación de los mismos fondos teóricos sobre los cuales se sustentan las acciones en los procesos de formación dentro de los proyectos, programas y planes pedagógicos de formación. Esto permite que la sistematización, tal como lo expresa Martinic (1998b), no solo reconozca las características del objeto a sistematizar, sino que se realice un análisis crítico de la teoría de la acción que subyace en las prácticas pedagógicas y didácticas observadas en este caso; de las lógicas e intenciones formativas; de la apropiación que de ellas tienen los actores y autores de experiencia; de los sistemas de gestión desde los cuales operan; del soporte real de impacto formativo y las formas de transformación; y del hecho de asumir nuevas maneras de acción propias de los procesos de enseñanza-aprendizaje en el aula de clase.

Con lo anterior, la sistematización como forma de creación de nuevos conocimientos sobre las prácticas pedagógicas está ligada a las formas de representación que los sujetos hacen de ellas, a nivel de las intenciones formativas y de apropiación del conocimiento en su transcurrir cotidiano, y a través de la mediación de procesos comunicativos presentes en las lógicas pedagógicas y mediaciones didácticas. Desde esta perspectiva, constituye básicamente un acercamiento interpretativo a la realidad en lo más cotidiano, pero no desecha las evidencias materiales y tangibles y reconoce los indicadores cualitativos y cuantitativos de los procesos formativos. En esta perspectiva, y como lo sugieren Taylor y Bogdan (1996), los supuestos subyacentes y significados compartidos, que ofrecen la posibilidad de puntos de encuentro con los procesos investigativos de carácter develativo y comprensivo, confluyen en la sistematización. Esto por cuanto, como lo sugiere Martinic (1998a), las sistematizaciones permiten que emerjan nuevos saberes sobre las prácticas, por lo cual constituyen una interpretación crítica de una o varias experiencias que, a partir de su ordenamiento y reconstrucción, descubre la lógica de los procesos estructurales que las soportan y posibilita un nuevo conocimiento a partir de la práctica concreta; pero, ante todo pensada desde la propia experiencia y su naturaleza. De acuerdo con ello, la sistematización constituye un proceso continuo en el cual se logra integrar de modo global los ejes centrales de las experiencias en los diferentes proyectos, planes y programas de formación desde adentro de los mismos en una perspectiva *emic*, que significa ir hacia adentro.

Desde la perspectiva de Selener (1996), la acción de sistematizar es un proceso continuo, global e integrado, así como un ejercicio participativo y una herramienta de planificación, monitoreo y evaluación continua para resolver

problemas, lo cual puede implicar las rúbricas evaluativas que permiten hacer seguimiento más detallado de los problemas del aula (Tobón et al., 2020). De otra parte, también se aclara que no es una evaluación puntual, externa o de impacto, una simple descripción de proyectos o programas formativos, o una pura documentación sin intención transformadora. Esto implica que la descripción y la reflexión constituyen puntos centrales en la toma de decisiones dentro del proceso de sistematización, así como en la optimización de los procesos y recursos, las elaboraciones documentales, la comunicación de las experiencias y los nuevos aprendizajes. Selener (1996) agrupa lo anterior en cuatro procesos claves que circulan de forma continua: descripción, reflexión, acción y compartir críticamente las experiencias, los desarrollos y nuevas concepciones de las experiencias mismas.

Tal como se ha formulado, la sistematización es un proceso de construcción de conocimiento mediante la reflexión, la sistematicidad, la planeación y el diálogo continuo entre teoría y práctica de los autores y actores de la experiencia en su inserción dentro de la dinámica y movilidad de los procesos formativos. Esto se ajusta a la propuesta de Yopo (1998) respecto a asumir la sistematización como un proyecto. Para ello sugiere, en términos generales, que sistematizar es determinar y describir de forma analítica e interrelacionando los diferentes insumos y productos que operan en la realidad, estableciendo el contexto dentro del cual las pretensiones y transformaciones formativas se han llevado a cabo.

La sistematización es parte del establecimiento de un conjunto de fines, es decir, nace con la mirada en el futuro, pero centrada en la actualidad, en el aquí y el ahora. Peresson (1994) llama a esto un esfuerzo retrospectivo que se hace desde el hoy, a partir de los problemas, los interrogantes, los desafíos, los cuestionamientos, las necesidades y las contradicciones con una pretensión prospectiva.

En tanto posibilidad de generación de nuevos conocimientos a partir de las prácticas formativas en educación, la sistematización constituye una eficiente herramienta que busca las transformaciones de los procesos al interior de los proyectos o programas de formación que son objeto de sistematización, por lo que necesariamente involucra los engranajes profesionales y disciplinares así como las experticias de los diversos actores y autores que forman parte de las dinámicas y características propias. Esto involucra en términos sistémicos las funciones de docencia, planeación y cotidianidad propias de las experiencias pedagógicas y didácticas en las aulas escolares.

1.5 Consideraciones finales

De acuerdo con lo expuesto, se esperan los siguientes resultados en esta lógica de ubicar los procesos de sistematización a nivel de las prácticas docentes que vinculan tanto las lógicas pedagógicas como didácticas:

1. Posibilitar la comprensión de los procesos formativos en los componentes didácticos y pedagógicos, orientada a la transformación como expresión de mejoramiento de estos.
2. Crear una lógica con ciclos de acción-reflexión-acción que permitan entender y apropiar las prácticas formativas, así como los aprendizajes generados a partir de estas.
3. Generar dispositivos de retroalimentación orientados no al control externo, cual auditoría, sino a la autorregulación proactiva en los actores y autores de experiencia en las aulas de clase y los procesos de soporte.
4. Posibilitar mayores niveles de eficiencia en el manejo documental de los procesos formativos, a la par de los procesos de gestión educativa de las instituciones.
5. Lograr articular las unidades académicas con los campos de conocimiento y micro currículos relacionados con ellos.
6. Articular los procesos de sistematización con las producciones docentes como expresión natural de proyectos de aula orientados a la transformación de las prácticas docentes.

Referencias

- Alvarado, P. y Núñez, C. (2018). La evaluación como referente de calidad educativa. El caso del Municipio de Sopetrán, Antioquia (Colombia). *Revistas espacios*, 39(15) 2018, 8. Disponible en: <http://www.revistaespacios.com/a18v39n15/18391508.html>.
- Antillán, R. (1991). *Cómo entendemos la sistematización desde una concepción metodológica dialéctica*. Bogotá: Imdec-Alforja.
- Ávila, R. (1998). *Pedagogía y autorregulación cultural*. Madrid: Ántropos.
- Barrera, G. Z. y Yáñez, L. V. (1992). *Experiencias educacionales exitosas: un análisis a base de testimonios*. México D.F.: Centro de Estudios Públicos.
- Bedoya, J. (1998a). *Pedagogía: enseñar a pensar*. Bogotá: Ecoe.
- Bedoya, J. (1998b). *Epistemología y pedagogía*. Bogotá: Ecoe.

- Bernal, J. S. (2007). *Agustín Nieto Caballero y el proceso de apropiación del pensamiento pedagógico y filosófico de John Dewey*. Cali: Universidad del Valle.
- Bernechea, M., Gonzáles, E. y Morgan, M. (1994). *La sistematización como producción de conocimientos*. Taller Permanente de Sistematización CAAL. Lima.
- Bruner, J. S. (1998). *Desarrollo cognitivo y educación*. Madrid: Taurus.
- Buendía, L., Colás, P. y Hernández, F. (1998). *Métodos de investigación en psicopedagogía*. México, D.F.: McGraw-Hill.
- Cadena, F. (1988). *Guía para la consolidación de procesos de sistematización y autoevaluación: la sistematización como creación de saber de liberación*. Lima: CEAAL.
- Caro, F. y Núñez, C. (2018). El desempeño académico y su influencia en índices de eficiencia y calidad educativa en el Municipio de Santa Fe de Antioquia, Colombia. *Revista Espacios*, 39(15), 15. Disponible en: <http://www.revistaespacios.com/a18v39n15/18391515.html>
- Comisión Económica Para América Latina y el Caribe – CEPAL (1992). *Taller permanente de sistematización ¿y cómo lo hace? Propuesta de método de sistematización*. Taller Permanente de Sistematización CAAL. Lima.
- Flórez, R. (1998). *Hacia una pedagogía del conocimiento*. Bogotá: McGraw-Hill.
- Hernández, J. S., Nambo, J. S., López, J. y Núñez, C. (2014). Estudio del coaching socioformativo mediante la cartografía conceptual. *Acción pedagógica*, 23, 94-105. Disponible en: <http://www.saber.ula.ve/accionpe/>. <http://www.saber.ula.ve/handle/123456789/40902>
- Hernández, J.S.; Guerrero, R.G., Tobón, S. y Núñez, C. (2020). Mediación socioformativa: del aprendizaje a la formación integral. En Núñez, C., Barzotto, V., Tobón, S. (Coord.). *Prácticas docentes y transformación de las aulas. Rutas de investigación educativa en Brasil, Colombia y México* (p. 81-106).. Medellín: Sello Editorial Universidad de Medellín.
- Inciarte, E. y Garcés, C. (1989). *La sistematización en la educación de adultos: Fundamentación teórica*. Curso- taller de sistematización. Lima.
- Jara, O. (1994). *Sistematización recientes búsquedas, tres posibilidades de sistematización, comprensión, aprendizaje y teorización*. México: Dimensión Educativa.
- Martinic, S. (1998a). *Sistematización de prácticas de animación sociocultural y participación ciudadana en América Latina*. Seminario latinoamericano: sistematización de prácticas Medellín: Fundación Universitaria Luis Amigó.
- Martinic, S. (1998b). *El objeto de la sistematización y sus relaciones con la evaluación y la investigación*. Ponencia llevada a cabo en el Seminario Latinoamericano de sistematización de prácticas de animación sociocultural y participación ciudadana en América Latina. Medellín: Fundación Universitaria Luis Amigó.

- Martinic, S. y Walker, H. (1987). *Elementos metodológicos para la sistematización de proyectos de educación popular*. Santiago de Chile: CIDE.
- Monsalve, A. y Pérez, E. (2012). El diario pedagógico como herramienta para la investigación. *Itinerario Educativo*, 60, 117-128.
- Núñez, C. y Tobón, S. (2006). Pedagogía y didáctica de las ciencias: el problema de los escenarios de aprendizaje. *Revista Páginas*, 75, 21-30.
- Núñez, C. y Tobón, S. (2018). Sujeto y teletrabajo: Identidad, mediaciones tiempo-espacio y requerimientos contemporáneos. En Molina, C., Villegas, G., Carantón, J. y Núñez, C. (Eds.). *El teletrabajo como tendencia contemporánea: estructuras, procesos y sujetos* (pp. 101-138). Medellín: Sello Editorial Universidad de Medellín.
- Núñez, C., Arteaga, L. y Caro, F. y Carantón, I.J. (2018a). Prácticas docentes, desempeño académico y la calidad educativa. Referentes teóricos y conceptuales. En Núñez, C., Barzotto, V., Tobón, S. (Coord.). *Prácticas docentes y transformación de las aulas. Rutas de investigación educativa en Brasil, Colombia y México* (p. 21-62). Medellín: Sello Editorial Universidad de Medellín.
- Núñez, C., Caro, F., Torres, R. y Alvarado, P. (2018b). Prácticas de aula y desempeño académico. Contribución a la eficiencia y calidad de instituciones educativas. En Núñez, C., Barzotto, V., Tobón, S. (eds.). *Prácticas docentes y transformación de las aulas. Rutas de investigación educativa en Brasil, Colombia y México* (p. 129 - 169). Medellín: Sello Editorial Universidad de Medellín.
- Núñez, C., Arteaga, L., Córdoba, A. Jiménez, C., Bedoya, A., Cartagena, J., Pineda, C., Góez, M., Agudelo, Y y Puerta, N. (2018c). Prácticas pedagógicas: ejes dinamizadores en los procesos didácticos de enseñanza – aprendizaje de la lectura y la escritura. En Núñez, C., Barzotto, V., Tobón, S. (Coord.). *Prácticas docentes y transformación de las aulas. Rutas de investigación educativa en Brasil, Colombia y México* (p. 229-.274). Medellín: Sello Editorial Universidad de Medellín.
- Núñez, C., Gaviria, J.M., Tobón, S., Guzmán, C. y Herrera, S. (2019). La práctica docente mediada por TIC: una construcción de significados. *Revistas Espacios*, 40(5), 4. Disponible en <http://www.revistaespacios.com/a19v40n05/19400504.html>
- Peresson, M. (1994). Metodología de un proceso de sistematización: En Jara, O. *Sistematización recientes búsquedas: tres posibilidades de sistematización, comprensión, aprendizaje y teorización* (pp. 76-89)). San José de Costa Rica: Dimensión Educativa.
- Pérez, O.J. y Núñez, C. (2020). Prácticas evaluativas y rendimiento académico en estudiantes colombianos de básica secundaria y media. En Núñez, C., Barzotto, V., Tobón, S. (coord.). *Prácticas docentes y transformación de las aulas. Rutas de investigación educativa en Brasil, Colombia y México* (p. 275-317). Medellín: Sello Editorial Universidad de Medellín.
- Planella, J. (2006). Pedagogía y hermenéutica: más allá de los datos en la educación. *Revista Iberoamericana de Educación*, 36(12), 1-11.

- Restrepo, G. B. (2009). La investigación-acción educativa y la construcción de saber pedagógico. *Educación y Educadores*, 7, 45-55.
- Sancho, J. M. (2010). Digital Technologies and Educational Change. En Hargreaves, A, Lieberman, A., Fullan, M. y Hopkins, D. (Eds.), *Second International Handbook of Educational Change* (pp. 433-444). New York: Springer.
- Selener, D. (1996). *Documentando, evaluando y aprendiendo de nuestros proyectos de desarrollo: manual de sistematización participativa*. San José de Costa Rica: Instituto Internacional de Reconstrucción Rural, Oficina Regional para América Latina.
- Sopó, A. (1999). *Introducción al saber hermenéutico. Módulo: Hermenéutica y Comunicación*. Especialización en Pedagogía para el desarrollo del aprendizaje autónomo. Bogotá: UNAD; Cafam.
- Tamayo, O. (2002). Enseñanza de las ciencias: Aspectos epistemológicos, pedagógicos y curriculares. En *Didáctica, módulo XII de la Maestría en Educación-Docencia*. Universidad de Manizales.
- Tobón, S. (2004). *Formación basada en competencias: Pensamiento complejo, diseño curricular y didáctica*. Bogotá: Ecoe.
- Tobón, S., Nuñez, C. (2005). El proceso de sistematización: posibilidad de construcción de nuevos conocimientos a partir de las prácticas profesionales. *Cuadernos de línea, Línea de Investigación en Familia, Identidad y Cultura*, 3, 117 – 127
- Tobón, S. y Núñez, C. (2006). La gestión del conocimiento desde el pensamiento complejo: un compromiso ético con el desarrollo humano. *Revista Escuela de Administración y Negocios*, 58, 27-39.
- Tobón, S., Gonzáles, L., Nambo, J. S. y Vásquez, J. M. (2015). La Socioformación: Un Estudio Conceptual. *Paradigma*, 36(1), 7-29. <http://www.saber.ula.ve/accionpe/> <http://www.saber.ula.ve/handle/123456789/40902>
- Tobon, S.; Juarez-Hernandez, L. G.; Herrera-Meza, S.R. y Núñez, C. (2020). Assessing school principal leadership practices. Validity and reliability of a rubric. *Educación XX1*, 23(2), 187-210, <http://revistas.uned.es/index.php/educacionXX1/article/view/23894>
- Torrado, M. y Bogoya, D. (2001). *Evaluación por competencias*. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia.
- Torres, C. A. (1997). La sistematización desde la perspectiva interpretativa. *Perspectivas (Santiago de Chile): notas sobre Intervención y Acción Social*, 5, 57-65.
- Usher, R. y Brayant, I. (1996). *La educación para adultos como teoría, práctica e investigación: el triángulo cautivo*. Madrid: Morata.
- Taylor, S. J. y Bogdan, R. (1996). *Introducción a los métodos cualitativos*. Buenos Aires: Paidós.

- Valera, O. (1998). *Orientaciones pedagógicas en educación*. Bogotá: Magisterio.
- Yopo, B. (1988). Elementos básicos para comprender qué es la sistematización. En Unicef, *Sistematización de proyectos de desarrollo socioeconómico con la participación de la comunidad*. Bogotá: Unicef.
- Zambrano, A. (2002). *Pedagogía, educabilidad y formación de docentes*. Bogotá: Nueva Biblioteca Pedagógica.
- Zubiría, J. (1994). *Los modelos pedagógicos*. Bogotá: Vega Impresores.
- Zubiría, M. (1999a). *Seis didácticas. Módulo de especialización en desarrollo intelectual*. Bogotá: Fundación Alberto Merani-FAMDI.
- Zubiría, M. (1999b). *Estructura de la pedagogía conceptual*. En: *Pedagogía Conceptual. Desarrollos filosóficos, pedagógicos y psicológicos*. Santa Fe de Bogotá: Fundación Alberto Merani-FAMDI.

CAPÍTULO II

Fundamentos conceptuales de una propuesta didáctica de experiencias significativas de lectura y escritura en aula de clase

*César Núñez¹, Adriana María Córdoba Rojas², Lina Farley Arteaga Narváez³,
Roberto Torres Payares⁴, Flor Edilma Caro Caro⁵,
Ilvar Josué Carantón-Sánchez⁶, Jenny Katherine Jiménez Arango⁷,*

¹ Docente e investigador, Facultad de Ciencias Sociales y Humanas, Programa de Psicología, Universidad de Medellín. Correo electrónico: cnunez@udem.edu.co.

² Magíster en Educación del Tecnológico de Monterrey (México) y Magíster en Educación de la Universidad de Medellín (programa Becas Gobernación de Antioquia 2014-2015). Especialista en gerencia de instituciones educativas. Licenciada en educación infantil con énfasis en lengua materna, Tecnóloga en educación preescolar. Docente de la Institución Educativa María Auxiliadora (Caldas, Antioquia). Tutora del programa "Todos a Aprender 2.0" del Ministerio de Educación Nacional (MEN). Correo electrónico: adrianacordoba70@gmail.com.

³ Magíster en Educación, Universidad de Medellín (programa Becas Gobernación de Antioquia 2014-2015). Licenciada en español y literatura, Universidad de Antioquia. Docente de lenguaje en la Institución Educativa Donmatías y docente tutora del programa "Todos a Aprender" del MEN. Correo electrónico: linaarteaga8@gmail.com.

⁴ Magíster en Educación, Universidad de Medellín (Programa Becas Gobernación de Antioquia 2014-2015). Licenciado en administración educativa. Rector de la Institución Educativa San José del Municipio de Venecia. Correos electrónicos: iesanjossevenecia@tareanet.edu.co, robertotorresp@yahoo.com.

⁵ Magíster en Educación, Universidad de Medellín (Programa Becas Gobernación de Antioquia 2014-2015). Especialista en gerencia educativa, Institución Universitaria Remington. Especialista en pedagogía, Universidad Los Libertadores. Licenciada en básica primaria con énfasis en humanidades y lengua castellana, Tecnológico de Antioquia. Rectora de la Institución Educativa San Luis Gonzaga de Santa Fe de Antioquia. Correos electrónicos: florcaroc@yahoo.es, florecaroc@gmail.com.

⁶ Doctorando en Educación, Universidad de Salamanca. Docente de cátedra de la Universidad de Antioquia y asesor y consultor en temas culturales, educativos y artísticos. Correo electrónico: ilvar.caranton@gmail.com.

⁷ Magíster en Educación, Universidad de Medellín (Programa Becas Gobernación de Antioquia 2014-2015). Especialista en pedagogía de la recreación ecológica, Fundación Universitaria Los Libertadores. Licenciada en educación básica con énfasis en ciencias naturales y educación ambiental, Universidad Católica de Oriente. Normalista superior con énfasis en lengua castellana y educación preescolar, Escuela Normal Superior del Municipio de Abejorral. Docente de básica primaria en la institución educativa Fundación Celia Duque de Duque del Municipio de Abejorral, y docente tutora del programa "Todos a Aprender 2.0" del MEN. Correo electrónico: jekaji@hotmail.com.

*Adriana Patricia Bedoya Bedoya⁸, Jhenry de Jesús Cartagena Mejía⁹,
César Andrés Pineda Tobón¹⁰, Pedro Harly Alvarado Guerra¹¹,
Yessy Alejandra Agudelo Zapata¹², Nelly Rosas Díaz Puerta¹³,
Mónica Marcela Góez Duque¹⁴*

2.1 Introducción

Este apartado reúne algunas concepciones teóricas relacionadas con los procesos de lectura y escritura, que fundamentan las experiencias de investigación y sistematización de la práctica de aula (Tobón y Núñez, 2005) y las propuestas pedagógicas derivadas de las mismas que son aplicables al ejercicio docente en el repensar continuamente la pedagogía y las didácticas formativas (Núñez y Tobón, 2006).

⁸ Magíster en educación, Universidad de Medellín (Programa Becas Gobernación de Antioquia 2014-2015). Licenciada en educación básica con énfasis en humanidades y lengua castellana, Universidad de San Buenaventura. Docente de la Institución Educativa San Luis Gonzaga, sede Mariano Lopera (Santa Fe de Antioquia). Correo electrónico: adriapatri@gmail.com.

⁹ Magíster en Educación, Universidad de Medellín (Programa Becas Gobernación de Antioquia 2014-2015). Especialista en administración de la informática educativa, Universidad de Santander. Licenciado en Educación Campesina y Rural de la Universidad Católica de Oriente. Docente de la Institución Educativa San Luis Gonzaga, sede Santa Inés. Correo electrónico: henrrycartagena@hotmail.com.

¹⁰ Magíster en Educación, Universidad de Medellín (Programa Becas Gobernación de Antioquia 2014-2015). Licenciado en educación básica con énfasis en humanidades, lengua castellana, Universidad de Antioquia. Docente de la Institución Educativa Rural Murrapal en la básica primaria (Fredonia, Antioquia). Correo electrónico: hanchiga1979@yahoo.com.

¹¹ Magíster en Educación Universidad de Medellín. Especialista en Gerencia Financiera, Universidad Autónoma latinoamericana. Ingeniero Agrónomo Universidad Nacional; Director Rural de Centro Educativo Sopetrán. Correo electrónico: ph-ag@hotmail.com.

¹² Magíster en Educación Universidad de Medellín. Licenciada en Educación básica con énfasis en Humanidades y Lengua Castellana de la Universidad Tecnológico de Antioquia. Docente de la Institución Educativa San Luis Gonzaga sede Juan María Vargas Correa. Correo electrónico: yessyaleja8@hotmail.com.

¹³ Magíster en Educación Universidad de Medellín. Licenciada en español y literatura de la Universidad de Antioquia; especialista en Administración de la Informática Educativa universidad de Santander; docente de lenguaje en la educación media de la institución educativa Los Andes del municipio de Chigorodó. Correo electrónico: diazpuerta43@gmail.com

¹⁴ Magíster en Educación Universidad de Medellín. Especialista en Lúdica Educativa de la Fundación Universitaria Juan de Castellanos. Licenciada en Educación Básica con énfasis en Matemáticas de la Universidad Católica de Oriente, Normalista Superior con énfasis en Lengua Castellana y Educación Preescolar de la Escuela Normal Superior del municipio de Abejorral, docente de Básica primaria en la institución educativa rural Zoila Duque Baena del municipio de Abejorral, Correo electrónico: monicagoez38@hotmail.com.

Los procesos de lectura y escritura que los estudiantes desarrollan a lo largo de su vida se van fortaleciendo en las aulas de clase desde los primeros grados de escolaridad en el encuentro docente-estudiante, dentro del cual se generan procesos de enseñanza-aprendizaje a partir de diferentes modelos pedagógicos y estrategias didácticas que surgen a partir de las especificidades del contexto. Al respecto, Ferreiro (1983) indica que los cuatro sistemas establecidos de escritura —presilábico, silábico, silábico-alfabético y alfabético— forman parte del camino que deben seguir los estudiantes para desarrollar un buen proceso de aprendizaje hacia competencias eficientes.

En relación con lo anterior, Cassany (2000) plantea que es posible distinguir tres ambientes centrados en el aprendizaje del ser humano: las alfabetizaciones tradicional, funcional y digital. Al respecto, para llegar al desarrollo de procesos significativos de lectura y escritura los docentes se basan en la enseñanza de dichas alfabetizaciones apoyándose en diferentes textos, juegos, materiales didácticos y la biblioteca, lectura y narración de cuentos, desarrollo de vocabulario, conceptos y adivinanzas, entre otros recursos.

Cada espacio educativo cuenta con medios específicos y características diferentes para llegar al ideal de formación esperada. En este campo, el desarrollo de lectores y escritores altamente competentes depende de la sinergia entre el concepto pedagógico y el uso de la herramienta didáctica (Lorenzatti y Cragnolino, 2008), además de considerar las condiciones particulares de los estudiantes actuales, de tal suerte que a partir de estrategias innovadoras se logre acercarse más a procesos de lectura y escritura que garanticen mejores niveles de aprendizaje (Durán et al., 2009).

Ser estudiante hoy implica saber dónde está la información y cómo adquirirla, a lo que se suma la importancia de saber procesarla e interpretarla de forma adecuada. Ello hace indispensable pensar en la manera de orientar a los estudiantes de tal modo que desarrollen competencias para analizar, clasificar, comprender y aplicar lo hallado. Como lo afirman Pascual et al. (2013), la lectura ha de requerir de una categorización *a priori* que es continua e inicia cuando el estudiante comienza su año escolar —y jamás termina.

No se puede desconocer que el estudiante del siglo *xxi* ha vivido en un ambiente alfabetizado; por ello demanda de forma continua la asociación de este aprendizaje en sus contextos, con programas educativos sólidamente contruidos que se adecúen a la funcionalidad que dicho aprendizaje requiere, y que logre despertar la motivación e interés del estudiante.

Lectura y escritura son prácticas que ayudan a desarrollar y potenciar el pensamiento. No obstante, es preciso pensar, según Freire (2004), en el desarrollo de estas habilidades de manera conjunta en lugar de aislada, como ha venido haciéndose de forma frecuente en las clases. Ello implica reconfigurar la tendencia tradicionalista para que dichas prácticas se constituyan y se vivan como procesos inseparables, que permitan la construcción social del aula bajo una lógica de reciprocidad, socioformación y contextualidad (Hernández et al., 2014).

De Zubiría (2014) expresa que “desarrollar el pensamiento tiene que ver con consolidar los instrumentos del conocimiento, los procesos de pensamiento y la meta-cognición” (p. 4). Pero, el desarrollo del pensamiento mediante la lectura y la escritura solo será factible si todas las disciplinas del saber contribuyen a la formación de los estudiantes mediante la adquisición de los conceptos más importantes de las ciencias y las matemáticas, toda vez que se han transmitido conocimientos fragmentados y descontextualizados, por lo que se obtienen escasos conceptos que retrasan el desarrollo del pensamiento.

De acuerdo con De Zubiría (2014), un estudiante que llegue a un nivel crítico y profundo de lectura y escritura pensará mejor, podrá priorizar información, contrastar lo que dicen las personas que escriben y crear sus propias opiniones con criterio. Los niveles altos y complejos de lectura y escritura permiten interactuar con los medios de comunicación de forma más analítica y reflexiva, pues altos logros en la competencia para argumentar se expresan en el pensar y justificar adecuadamente cuestionamientos y expresión de ideas.

Mota de Cabrera (2015) demuestra, en el caso del pensamiento crítico, que el uso de temas controversiales en una clase de lectura y escritura contribuye de forma positiva a instaurar una fuente creativa en cuanto a la opción de reevaluar contenidos a partir de argumentos transformables.

Para Flórez et al. (2009), la complejidad de las tareas de leer y escribir como procesos de aprendizaje que se dan durante el transcurso de la vida involucra una serie de subprocesos —también bastantes complejos— que deben ser coordinados entre sí para lograr éxito en la tarea de leer o escribir. Estos investigadores manifiestan cómo el trabajo que se sugiere en el salón de clase debe tener en cuenta estos aspectos para esbozar estrategias y actividades que se inclinen y se interesen por el conocimiento previo de los estudiantes, a fin de sustentarse en él y promover logros en los procesos de lectura y escritura. Lo anterior demanda maestros que en sus prácticas de aula reconozcan a los estudiantes como agentes legítimos de sus propios aprendizajes (Núñez, 2002).

Las prácticas docentes conciben al maestro como un agente dinamizador del conocimiento que permite a los aprendices, a partir de estrategias que los motiven, un aprendizaje significativo (Ausubel, 1983). Es decir, un aprendizaje que pueda relacionar los nuevos conocimientos con los previos de los discentes, de tal manera que se adhiera a las estructuras cognoscitivas ya existentes y se amplíe de forma organizada (Núñez et al., 2018a), en lugar de arbitraria, al estudiante en tanto ser activo en el proceso de construcción del conocimiento.

En este sentido, la formación se da en una estrecha relación con los otros, de manera interactiva. En palabras de Vygotsky (1979) se aplica en ello la teoría del desarrollo próximo: de acuerdo con esto, lo que el niño puede hacer hoy con ayuda debe llevarlo a que, cuando se apropie de ese conocimiento, pueda operar con el mismo de forma independiente; dicho de otra manera, ha de ser capaz de transferir su experiencia a nuevas situaciones sin la presencia del docente.

Desde una perspectiva contemporánea, la práctica pedagógica se ha establecido como un pilar fundamental, que permite dinamizar y poner en marcha la relación entre teoría y práctica como hecho fundante del proceso de enseñanza-aprendizaje. De ahí que la práctica pedagógica del maestro privilegia dicha relación al establecer, según Rodríguez (2012), “la transformación de las concepciones y las acciones al ser un espacio que permite la especificidad del maestro, es decir, la expansión de su subjetividad” (p. 25). En este orden de ideas, se pretende abordar la práctica pedagógica más allá del concepto para llegar a la reflexión sobre ella, a partir de las particularidades que caracterizan a quien enseña (Tobón y Núñez, 2006). Es así como desde las concepciones actuales se plantea como un proceso más allá de la experiencia, de la teoría, de los sujetos que intervienen y del contexto donde interactúan, puesto que en ella converge la suma de todos estos elementos (Alvarado y Núñez, 2018; Caro y Núñez, 2018).

Desde la práctica pedagógica, en todas las áreas del conocimiento el quehacer cotidiano del maestro debe reunir cuatro elementos primordiales, que según Flórez Et al. (2006) son los siguientes: afectividad frente a su saber y sus estudiantes; dominio disciplinar; conocimiento de sus estudiantes y de lo que saben; y conocimiento de estrategias didácticas y procesos formativos. Así entonces, el docente ha de ser un intérprete y transformador de su práctica pedagógica, capaz de comprender los diferentes elementos que la integran, de tal suerte que tenga la habilidad de replantearla para lograr transformaciones que modifiquen o renueven de forma frecuente el actuar en las clases hacia nuevas experiencias de aprendizaje. Esto trae consigo un

tránsito por los procesos didácticos: trascenderían, incluso, de los escenarios reales materiales a los reales virtuales (Tobón y Núñez, 2006; Molina et al., 2018; Núñez y Tobón, 2018; Núñez et al., 2019).

El concepto de didáctica en el área de lenguaje y escritura implica articular dos elementos importantes: de un lado, el conocimiento disciplinar del área; y de otro, el conocimiento didáctico, esto es, las formas de enseñar tales saberes. Furman (2012) plantea que la didáctica se relaciona con la innovación por cuanto, como categoría conceptual, implica las metodologías que el maestro conoce y aplica en el aula para que los estudiantes alcancen sus aprendizajes.

Rincón et al. (2007) plantean la didáctica como un campo de acción y reflexión del conocimiento. Asimismo, González (2008) la define como la forma en que se da esa educación. De aquí se configura un nuevo concepto de didáctica, a saber: un proceso de intervención de una disciplina en un campo determinado de acción, estudio y reestructuración de conocimientos pedagógicos acerca de una problemática escolar que repercute en la educación desde el “cómo hacer” y el “qué hacer” (p. 13).

Como actores importantes de la escena de formación en las aulas, los docentes están llamados a mejorar e innovar las prácticas. Esto implica que el docente asume el rol de investigador de las falencias en los procesos de implementación de las estrategias de enseñanza, al tiempo que ello debe acompañar todo el proceso de implementación de procedimientos que permitan evaluar, controlar y establecer estrategias orientadas a dar solución a los acontecimientos, situaciones, eventos ocurridos antes, durante y después de los procesos de vivencia en las aulas escolares (Alvarado y Núñez, 2018). Estos aspectos acarrearán que la tipología de docente vincule su forma de actuar en términos de la relación pedagógica, lo cual involucra a su turno el modelo pedagógico que sustenta la acción.

Bajo esta perspectiva, los modelos pedagógicos juegan un papel determinante en las prácticas formativas que dinamizan los procesos de enseñanza-aprendizaje, de tal modo que lo pedagógico privilegia la lógica de vincular a quienes orientan la formación y quienes la construyen bajo una intención dinámica, evaluativa y socioformativa: los estudiantes. Flórez (1994) plantea que es de la naturaleza, en su perfección y funcionamiento, de donde la educación puede derivar las pautas para incorporar los procesos de enseñar y aprender un método, que permite transpolar su arte a un dominio dinámico, eficiente y práctico relacionado con la enseñanza. Igualmente, según Pérez (2006) y Tobón y Núñez (2006), la pedagogía no es estática: se encuentra en constante movimiento para encontrar métodos que permitan mejores formas de aprender y enseñar.

Disciplinas como la Psicología, la Sociología y la Filosofía, entre otras, han dejado como legado un conjunto de teorías que han consolidado grandes estructuras o esquemas, denominados “modelos pedagógicos” (González, 1999), que representan un ideal educativo, el cual responde a una época histórica y sociocultural determinada. Es así como el escenario educativo fundamenta sus procesos de formación en los modelos pedagógicos. Según Flórez (1994), estos responden a cinco preguntas: “¿cómo aprenden los estudiantes?, ¿qué se enseña?, ¿cuál es el tipo de hombre y mujer que se desea formar?, ¿cómo debe ser la relación estudiante docente? y ¿cómo enseñar?” (p. 143).

En la actualidad, los modelos pedagógicos se han consolidado en las instituciones educativas como una carta de navegación y estructura que da sentido al concepto de formación: son los constructos que orientan la acción educativa. Se resalta en esta perspectiva la postura de Chacón (2012), quien desde un modelo pedagógico denominado “constructivismo sociocrítico” pone en evidencia el privilegio de la relación entre estudiante y comunidad, entre pares y entre maestros, como ejes para el aprendizaje y la transformación; sin embargo, plantea la falta de apropiación del mismo.

Respecto de la relación entre los modelos pedagógicos y el Proyecto Educativo Institucional (PEI), Moncada y Gallego (2012) sugieren que los maestros dicen aplicar el modelo pedagógico presentado en el PEI, pero, en realidad presentan una mezcla de modelos sin afinidad institucional formativa que corresponde más a un proceso reglamentario para resolver auditorías y sistemas de control, mas no para responder a procesos formativos. Al entrar en la discusión sobre cómo enseñar resulta complejo dar solución a este punto, lo cual remite, sin duda, a las metodologías y didácticas utilizadas por el docente en el aula de clase que, de cierta forma, determinan los aprendizajes de los estudiantes (Núñez et al., 2020b).

En relación con lo anterior, las frecuentes expresiones de necesidad de cambio son recurrentes. Al respecto, Rodríguez (2012) concluye que si bien existe un intento de cambiar la enseñanza tradicional por una propuesta de enfoque comunicativo, algunos maestros siguen anquilosados en las prácticas pedagógicas tradicionales, en las que se puede ver más interés en lógicas temerarias que en intenciones realmente formativas.

Las características sociodemográficas de Colombia han llevado a incluir otros modelos pedagógicos dentro del territorio rural, fundamentados en el constructivismo. Según Maqueo (2006), estos parten de la elaboración de saberes; tienen en cuenta las particularidades de los alumnos y la forma en que estos otorgan significado a los temas abordados. Bernal (2007) encuentra

diferencias al respecto entre espacios rurales y urbanos; en este sentido, la calidad pedagógica, locativa y de cobertura debe orientarse a un mayor nivel equitativo en todos los ámbitos.

Entre los modelos del área rural en Colombia se encuentra la llamada “escuela nueva”, la cual atiende baja densidad de población y multigrados como metodología para llegar a cada espacio geográfico de mejor manera en cuanto a estrategias de educación, prácticas didácticas, economía y cobertura. Boix (2011) demuestra cómo en la educación rural, y en especial en las escuelas donde persiste la tendencia a contar con grupos pequeños, se realizan trabajos colaborativos que permiten un mayor acercamiento de las familias al proceso de aprendizaje de los estudiantes, al tiempo que fortalecen el aprendizaje y las relaciones con su entorno (y especialmente con sus semejantes); concluye, además, que sería un error no apoyar esas iniciativas particulares porque si bien son espacios pequeños y variados, representan una gran cantera de saberes y construcciones pedagógicas en materia social.

En términos de Forero (2012), el modelo por implementarse en jóvenes y adultos debe ser más flexible que el aplicado en niños y adolescentes en sectores rurales, aunque las metodologías antes expuestas también se emplearían con éxito en el ámbito urbano. Según González (1999), un modelo pedagógico es un eje fundamental en los procesos de enseñanza-aprendizaje, pues articula los contenidos, las metas educativas, el concepto de desarrollo, los procesos de evaluación, las concepciones de currículo y didáctica, y las estrategias con los enfoques y las tendencias pedagógicas contemporáneas, las cuales se orientan a la transformación del acto de enseñar y repotenciar los modelos educativos, junto con sus consecuentes modelos pedagógicos derivados, más allá del papel y hacia la experiencia socioformativa práctica de los maestros (Hernández, et al., 2018).

2.2 Hacia la construcción de una propuesta didáctica de prácticas de lectura y escritura en las clases

En sintonía con los lineamientos del Ministerio de Educación Nacional (MEN) (2014; 2015a; 2015b; 2015c), y frente a la necesidad de estructurar de mejor manera las prácticas formativas en lo que atañe a sus componentes didácticos y pedagógicos, la propuesta didáctica de experiencias significativas en la escuela reúne elementos innovadores que buscan rescatar la importancia de los docentes en el aula de clase como protagonistas de la escena educativa. En esta línea, las prácticas de lectura y escritura surgieron de un proceso riguroso de trabajo dentro de los contextos educativos investigados, toda vez que se tuvo la oportunidad de involucrarse y estar en contacto con los do-

centes participantes del proceso de la investigación. La propuesta presentada (gráfico 1) permite conocer rasgos comunes en seis experiencias pedagógicas significativas, en las cuales se privilegian procesos y actividades que podrían implementarse en diferentes contextos para que los estudiantes ejerciten procesos como recordar, comprender, aplicar, crear y evaluar, además de habilidades de aprendizaje como identificar, codificar, describir, resumir, analizar, sintetizar, categorizar, argumentar, proponer y predecir.

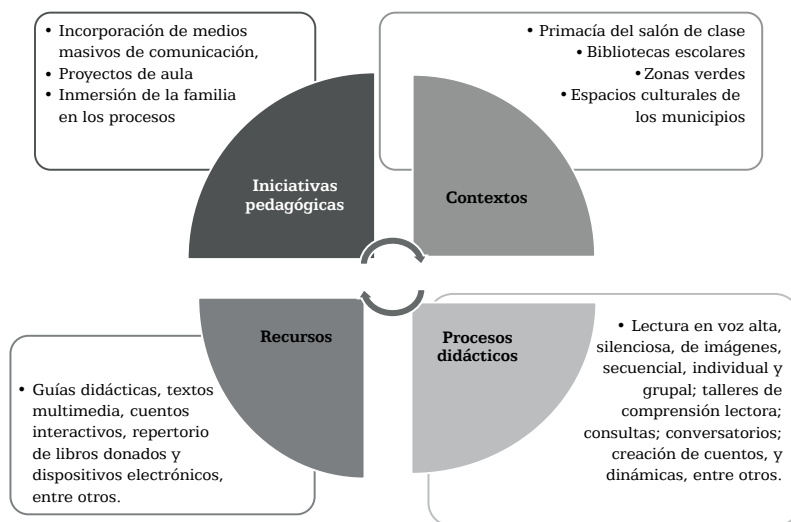


Gráfico 1. Semejanzas entre prácticas pedagógicas en docentes antioqueños.

Fuente: elaboración propia.

Sin lugar a dudas, la educación enfrenta un nuevo paradigma frente a la enseñanza y aprendizaje de la lectura y la escritura; por lo tanto, deberá resignificarse el valor de las prácticas de clase (Núñez et al., 2020c). Además, existe la necesidad urgente de hacer un análisis profundo sobre varios frentes: el currículo escolar (Ruiz-Palmero et al., 2013); los resultados que dejan las pruebas internas y externas; las habilidades comunicativas que desarrollan los estudiantes en la escuela; y la metodología, didáctica y materiales utilizados por los docentes en el trabajo pedagógico con los estudiantes. Esto es, pensar en un nuevo modelo que transforme la enseñanza de la lectura y la escritura y le dé más sentido al acto de aprender (Smith, 1992).

Hablar de prácticas pedagógicas es referirse a una polifonía de formas, experiencias, métodos, herramientas y estrategias que los docentes utilizan en las clases para que los estudiantes alcancen los conocimientos y competencias deseadas. Sin embargo, definir cuál es el método más eficaz para que los

estudiantes alcancen sus aprendizajes resulta difícil, toda vez que los estilos de aprendizajes y de enseñar difieren en cada sujeto educativo.

La guía de experiencias significativas expone elementos básicos hallados de la investigación de prácticas pedagógicas; si bien no busca solucionar las falencias encontradas en las diferentes instituciones educativas participantes, busca consolidar bases de cambio de orden didáctico y pedagógico que deben permear los procesos de enseñanza en las escuelas en procura de un cambio tanto en el actor que aprende como en el que enseña, en sintonía con los procesos de calidad educativa (Caro y Núñez, 2018).

2.2.1 Experiencias significativas del docente de lenguaje: una oportunidad para trascender en el ámbito educativo

En este apartado se presentan algunos elementos generales de las experiencias en las aulas de clase en materias de lectura y escritura¹⁵.

Las prácticas de clase de algunos profesores involucran una variedad de estrategias y actividades que se implementan y desarrollan para lograr mejores procesos y resultados en lectura y escritura en los estudiantes. Estas hacen posible acceder al conocimiento, desarrollar la imaginación, potenciar habilidades comunicativas y emocionales, recrear, divertir, educar en valores, motivar, articular medios tecnológicos, producir y reflexionar, entre otros beneficios. Pero, también se observaron dificultades como la pereza frente al estudio, la apatía por la lectura y la carencia de hábitos lectores por parte de los estudiantes, además de falta de espacios propicios para el aprendizaje y escasez de material didáctico-educativo, recursos tecnológicos, etc. (González y Juan, 2008).

Para subsanar en cierto modo estas y otras barreras que se manifiestan en el sector educativo del país, algunos docentes han creado proyectos e iniciativas que dejan huella en los aprendizajes de sus estudiantes, en tanto que logran compenetrarlos en actividades significativas que fortalecen y dan vida a su paso por la escuela. Así entonces, desde sus experiencias, deseos, creatividad e interés, varios maestros han logrado mejores desempeños en lectura y escritura en sus estudiantes, lo cual refleja modelos evaluativos flexibles (Pérez y Núñez, 2020). Dicho esto, de forma simultánea con el desarrollo de esta investigación (y en el marco de su tercer objetivo específico), se diseñó un modelo o guía preliminar de orden didáctico-pedagógico, orientado al

¹⁵ El tercer capítulo de esta obra contiene una descripción detallada de estos elementos, así como la presentación de un modelo de actuación en el aula con base en experiencias modelo realizadas por docentes.

fortalecimiento de los procesos de enseñanza-aprendizaje en lectura y escritura para profesores, padres y estudiantes desde las experiencias significativas de los profesores a quienes aludimos en este apartado. Pero, cabe dar una mirada general a la forma como algunos docentes de lenguaje se cualifican y, de paso, logran experiencias significativas que merecen visibilizarse.

En el municipio de Abejorral (Antioquia, Colombia) se logró identificar que al menos la mitad de los maestros se encuentran inmersos en procesos de sistematización de experiencias significativas, que incluyen participaciones en premios como "Antioquia la más Educada" y "Compartir al Maestro", y en espacios como la Mesa Departamental de Lenguaje. A este respecto resulta evidente que la participación de los profesores del sector urbano en actividades propias de su área es superior a la de quienes se encuentran en áreas rurales.

En lo que respecta al municipio de Caldas (Antioquia, Colombia), se puede decir que los maestros buscan diferentes formas de actualizarse frente a los contenidos y metodologías del área. Entre los más mencionados está internet como una forma de acceso a la sociedad del conocimiento y a los cursos programados desde la Secretaría de Educación de Antioquia. En los ámbitos rural y urbano se hizo reconocimiento al programa "Todos a Aprender", que busca mejorar las prácticas de los docentes a través de la conformación de comunidades de aprendizaje: en ellas, los maestros tienen la posibilidad de fortalecer los procesos didácticos y dar a conocer estrategias que posibilitan aprendizajes significativos en los estudiantes. Sumado a esto, los docentes plantean que cuando las experiencias académicas son exitosas, buscan que sean replicadas en comunidades de aprendizaje o grupos de trabajo colaborativo de las instituciones educativas. En todos los casos las necesidades son las mismas (Esteve, 2009).

El municipio de Caldas (Antioquia, Colombia) ostenta varias experiencias significativas que vinculaban los padres de familia en los procesos de aprendizaje. Entre ellas, "Narrando con los Abuelos" logró reunir, en primera instancia, a un grupo de docentes de básica primaria en la construcción de la experiencia y la aplicación en dos sedes educativas durante el año escolar; resultó muy interesante en este sentido llevar al aula de clase a padres, madres y abuelos en un ejercicio generacional de saberes, conocimientos y décadas de historias por saber y contar.

Respecto del municipio de Chigorodó (Antioquia, Colombia), los docentes de primaria rurales y urbanos expresaron que, con las capacitaciones que ofrece el programa "Todos a Aprender" se fortalecen las prácticas pedagógicas de clase. Se reportó que también se obtuvieron resultados positivos a este

respecto a través de capacitaciones ofrecidas por las instituciones educativas o la Red de Lenguaje, y de manera autodidacta mediante portales educativos en internet, libros y revistas. Como experiencia significativa ostenta el Plan Padrino, el cual permite que los estudiantes de grupos superiores con buenos desempeños en el área de lenguaje puedan ayudar a estudiantes con dificultades en esta área a superarlas.

En el municipio de Donmatías (Antioquia, Colombia) se hallaron dos experiencias significativas (una de las cuales se describe en el modelo guía preliminar) que son pertinentes en los procesos de enseñanza-aprendizaje de la lectura y la escritura, pero no están articuladas con el PEI. Respecto de las prácticas pedagógicas en lectura y escritura, difícilmente se logró evidenciar salidas pedagógicas, clubes de lectura u otras estrategias comunes como el periódico mural, en el que se hace posible exponer producciones de estudiantes. En cuanto a infraestructura física, los establecimientos participantes cuentan con bibliotecas escolares de muy poco uso en las clases de lenguaje. El aprovechamiento del repertorio de libros y otros materiales impresos de las bibliotecas es realmente escaso, y las alternativas de uso frecuente y pertinente de estos no se visualiza.

Otra de las formas de dar cuenta de los logros y metodologías innovadoras radica en el diario de campo. De modo particular, en Donmatías este insumo teórico de alta relevancia no se construye como una cuestión intencionada ni pedagógica; por el contrario, está siendo malinterpretado como objeto de estudio del docente, cuestión que lo hace poco trascendental. En este punto influyen en gran medida las orientaciones y roles de los directivos docentes por cuanto monitorean y verifican los instrumentos y formatos que diligencian los maestros, a fin de dar cuenta de procesos significativos y pertinentes en sus prácticas de aula, y de las situaciones y realidades del día a día escolar —incluidas aquellas circunstancias que son su tarea, su labor docente y profesional. Se puede concluir que el desinterés mostrado por los directivos frente a esta herramienta incide en las actitudes y en la capacidad de respuesta de los docentes, toda vez que, de la misma manera, estos últimos responden a sus compromisos pedagógicos.

Sumado a lo anterior, se observó que en las instituciones participantes los proyectos de lectura y escritura no funcionan, ni se encuentran constituidos en el PEI como propuestas estructurales en la enseñanza de la lectura y la escritura para dinamizar los procesos de enseñanza-aprendizaje. De ello se deriva la pérdida de oportunidades que involucren a los estudiantes en procesos activos, de tal manera que sean partícipes de eventos y experiencias académicas (en los ámbitos local, departamental y nacional) que los empoderen y les otorguen significaciones personales.

Las experiencias significativas de la población de Fredonia (Antioquia, Colombia) pueden resumirse en el siguiente esquema:

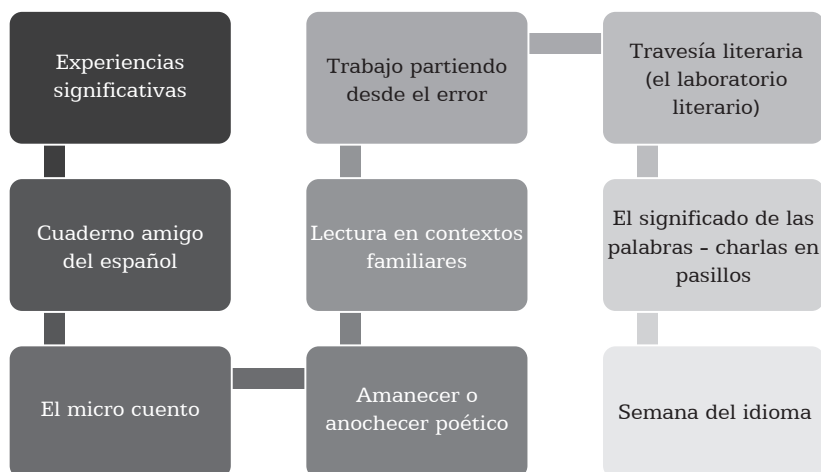


Gráfico 2. Experiencias significativas de docentes en Fredonia (Antioquia).

Fuente: elaboración propia.

Se encontró que los docentes de esta población se inclinan por el trabajo colectivo que se convierte en un motor transformador, complementario y enriquecedor del proceso interno de la clase. La pasión por las letras se percibió en dos de los contextos intervenidos: la participación masiva de los estudiantes en programas a nivel municipal y departamental fue evidente, pero, por cuestiones de presupuestos, solo unos pocos están beneficiándose de ellos. De modo particular, una de las experiencias significativas en lectura y escritura del municipio de Fredonia corresponde a la materialización y puesta en escena de aquello que los docentes han planeado, aplicado y perfeccionado; pertenece a la Escuela Normal Superior y se describe en el modelo guía preliminar¹⁶.

Los docentes entrevistados manifestaron un interés muy marcado por mejorar cada día sus prácticas pedagógicas y sus experiencias personales mediante la socialización de saberes. Esto resulta ser una interesante apuesta por las transformaciones de la enseñanza, ya que se involucran conocimientos y experiencias propias con las de otros que contribuyen a mejorar las propuestas didácticas del lenguaje.

¹⁶ Las demás instituciones revelaron propuestas variadas que ayudaron a nutrir esta investigación, pero no se darán a conocer por cuestiones de extensión.

Es indudable que, para lograr mínimos de satisfacción, en las instituciones educativas han de integrarse estrategias tradicionales y otras que involucran el uso de las nuevas tecnologías (Núñez et al., 2019). En algunas instituciones la lectura transmutó del papel a la pantalla, pero en otras no; y aunque ambos escenarios son válidos, se privilegia la producción y socialización de nuevas historias.

En Santa Fe de Antioquia (Antioquia, Colombia) se vivencian varias iniciativas para mejorar los desempeños en lectura y escritura. Existen, por ejemplo, el proyecto “Hábitos de Estudio”, por medio del cual los docentes trabajan lectura y escritura tres días cada semana; la oratoria, que consiste en la preparación de un discurso para participar en un evento en la institución; y proyectos de aula sobre problemas en lectura y escritura para mejorar estrategias. Estos proyectos se dan a conocer a los compañeros, directivos y comunidad educativa en general a través de reuniones, conversatorios, socializaciones, tertulias del grupo de área de lenguaje y de experiencias con compañeros de maestría. Otro aspecto destacable fue la lectura de obras de literatura universal, renacentista y del llamado Siglo de Oro español, así como de diferentes textos literarios y otros de agrado para los estudiantes, junto con el desarrollo de actividades antes, durante y después de las lecturas. Cada una de ellas se realiza en función del material con que cuenta cada institución educativa (en especial aquellas que pertenecen al ámbito urbano, que ostentan más recursos didácticos).

Los resultados muestran que, en el municipio nombrado, los docentes se actualizan de forma permanente: asisten a capacitaciones de lenguaje, y a cursos de lengua materna, lectoescritura y competencias en lenguaje; leen libros y textos; buscan en internet actividades y ejercicios que sean agradables para los niños durante las clases; determinan las dificultades que se presentan en el aula; investigan literatura actualizada; y dialogan con otros docentes sobre metodologías, didácticas, actividades y experiencias significativas que mejoren la lectura y la escritura.

2.2.2 ¿Qué privilegio la búsqueda de experiencias significativas a partir de la investigación y sistematización de prácticas pedagógicas?

La triangulación de la información devela que el discurso del docente debe ir en completa armonía con su acto educativo. Resulta difícil determinar si los aprendizajes de los estudiantes son significativos, o bien si, en los imaginarios de los docentes, sus prácticas son las requeridas para el aprendizaje. La realidad refleja que en los procesos generados en las prácticas de enseñanza,

la lógica que opera no arroja lo esperado en términos de resultados de las pruebas externas aplicadas, ni en los procesos de evaluación internos de las instituciones educativas.

¿Cuál es el alcance que pretende la guía de experiencias significativas? Retomar, ante todo, la concepción de saberes disciplinar y práctico-pedagógico que los docentes deben tener como competencias inalienables del campo educativo. Al respecto, el gráfico 3 muestra los aspectos que deben pensarse desde la escuela para alcanzar metas de aprendizaje con los estudiantes: primero, los factores directamente relacionados con los aprendizajes de los estudiantes; segundo, el papel determinante de la familia en los procesos de acompañamiento en la escuela; tercero, la inclusión de nuevas estrategias metodológicas y de las tecnologías de informática y comunicación —que son, en cierta forma, el nuevo paradigma educativo de la era posmoderna—; y cuarto, los contextos urbanos y rurales en el departamento, toda vez que las características que emergen difieren en gran escala.

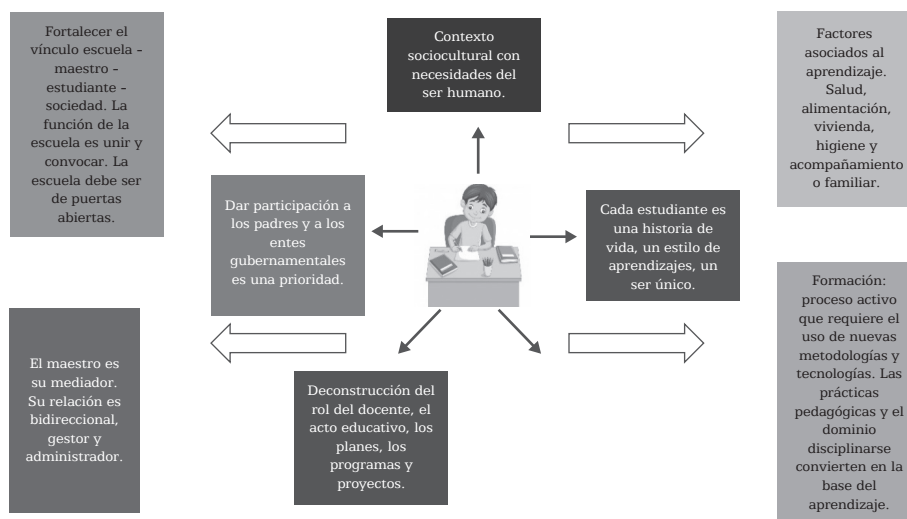


Gráfico 3. Factores asociados al aprendizaje de los estudiantes.

Fuente: elaboración propia.

Otro aporte significativo de la propuesta preliminar corresponde a la reflexión permanente que frente a las prácticas pedagógicas debe hacer el docente, en tanto forma parte de los modelos pedagógicos que estructuran las prácticas de las instituciones educativas. Este proceso indaga de forma permanente por cómo y qué enseñar; pero, sin duda, el para qué hacerlo es la piedra angular de todo proceso educativo: esto es, cuáles son las expectativas

en el futuro y qué hace que en la escuela se desarrollen conocimientos básicos, competencias para que los estudiantes se incorporen en los diferentes contextos sociales, académicos y laborales.

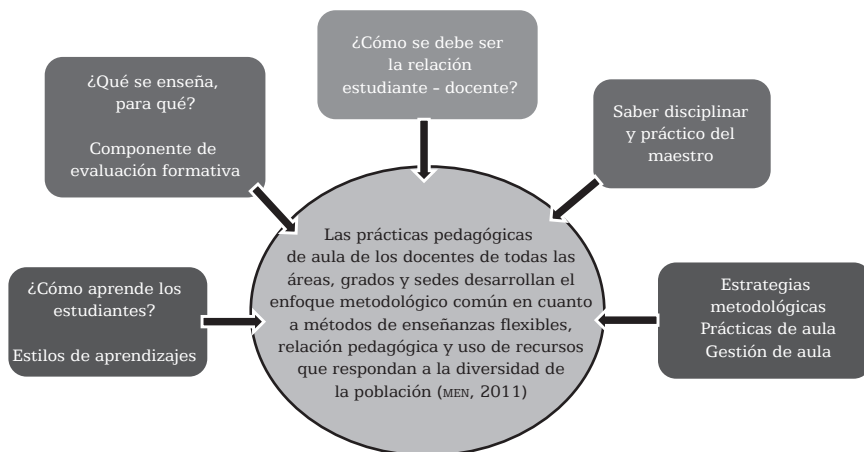


Gráfico 4. Componentes metodológicos de la propuesta didáctico-formativa.

Fuente: elaboración propia.

2.2.3 La orientación de una propuesta preliminar

La propuesta pedagógica y didáctica para la implementación de experiencias significativas reúne una serie de actores y actividades que permitirán a los estudiantes dar una intencionalidad a la palabra, toda vez que las letras que se tejen en los libros impregnan de creatividad y fantasía el mundo del lector y escritor: ya no habita en él solo el mundo del organismo receptor-efector; ha ingresado al mundo de lo simbólico y, según Cassiere (1967), es capaz de convertir su universo en un mundo maravilloso de seres mágicos, fantásticos, reales o míticos. Las experiencias permitirán descubrir que las letras, el maestro y sus prácticas sean la esencia del conocimiento, la puerta de entrada a la imaginación; o, por el contrario, los libros se encargarán de sumergir a los estudiantes a la realidad social, económica y política. En este punto, la educación juega un papel primordial, porque a través de ella se dan los elementos necesarios para que el ser humano inmerso en este escenario tenga la posibilidad de confrontar lo real con el imaginario que le ha sido configurado en sus mentes.

El MEN (2011) señala que la lectura

[...] es un proceso social e íntimo a la vez. Es individual, en tanto permite al sujeto construir su mundo de significaciones [...], y social, en

la medida en que media las relaciones con otros, la participación en las dinámicas sociales, la toma de posición frente a la sociedad [...] (2011)

Habida cuenta de lo anterior, las propuestas propenden a la adquisición de hábitos de lectura y escritura mediante actividades didácticas que permitirán la articulación y transversalización a otras áreas de conocimiento, así como la participación de los diferentes actores, con lo que se contribuirá a la formación en el ser, hacer y el saber.

Las experiencias significativas contemplan procesos de autoevaluación que tienen lugar debido a la interacción de los estudiantes con sus compañeros, maestros, padres de familia y procesos de evaluación formativa, mediante la elaboración de los productos y la forma como los comparten. Al respecto, Díaz-Barriga y Hernández (2002) consideran que “la evaluación del alumno acerca de sus propias producciones” es, por tanto, la actividad realizada de manera personal a partir del conocimiento de los criterios a evaluarse de determinada actividad. De acuerdo con De Vincenzi y De Angelis (2006), la evaluación formativa tiene dos características:

1. La integralidad que supone evaluar los contenidos, conceptos, actitudes, habilidades, valores trabajados y saberlos utilizar en el contexto.
2. La congruencia, ya que la evaluación se relaciona con el trabajo realizado en clase.

La evaluación formativa consiste en la observación permanente del rendimiento académico del estudiante, a través de un seguimiento durante todo el proceso de formación. Esto permite verificar en el alumno la capacidad de aplicar lo aprendido en el momento de la solución de problemas (Iafrancesco, 2003).

Las experiencias presentadas hacen alusión a un juego entre maestro y estudiante, en el que la palabra toma un lugar preponderante para la construcción del discurso en los estudiantes. Para ello, el docente deberá estudiar las características de los estudiantes, sus gustos y todo aquello que disfrutan. Según Condemarín y Medina (2000), las siguientes temáticas, que varían según la edad del estudiante, pueden ser de su gusto:

- Cuentos fantásticos, narraciones mitológicas y leyendas de tradición popular.
- Aventuras: detectives, pandillas, miedo.
- Relatos humorísticos.

- Novelas fantásticas de contenidos sobrenaturales, pero que resulten verosímiles: viajes en el tiempo, aventuras épicas en reinos legendarios, mundos paralelos e historias de terror.
- Novelas realistas que retraten experiencias cercanas de otras culturas.
- Libros de poemas.
- Historias de la vida real: familia, escuela, conflictos personales y de grupo, y pandillas (relaciones sociales). Los estudiantes se pueden interesar por temas más alejados de su entorno cotidiano.
- Libros informativos de animales, deportes, pueblos y países diversos, ciencia y manualidades, etc.
- Versiones completas o adaptaciones de los clásicos.
- Revistas (deportes, música, ciencia...).
- Series, que refuerzan la experiencia lectora en cada nueva entrega.

Un tercer elemento que juega un papel fundamental en la propuesta de las experiencias corresponde a la vinculación de las familias en los procesos de aprendizaje de los estudiantes, bien porque los niños lleven el texto a la escuela o los padres la visiten para hacer lectura a los estudiantes. En la propuesta, la familia y el entorno escolar son fundamentales en la adquisición de hábitos de lectura y escritura, pues el ejemplo, el acompañamiento y la integración de la familia en los procesos de enseñanza-aprendizaje facilitan el éxito escolar. Por décadas se ha dicho que la familia ostenta un rol estratégico en materia de formación de los valores, y que las conductas reproducidas por los estudiantes en la escuela vienen de sus hogares; lo mismo se podría plantear con respecto a la lectura: es una responsabilidad irremplazable, y el primer contacto hacia la experiencia con los libros y el desarrollo de habilidades del pensamiento tiene su origen en las actividades sociales.

La propuesta que se ha comentado en este capítulo retoma el papel fundamental del registro y construcción de referentes experienciales como evidencia de los procesos de lectura y escritura como ejes transversales para las demás áreas de conocimiento. Para ello, la escuela debe hablar al unísono: esto implica organizar la planeación de las áreas y hacer un rastro de literatura que vincule diferentes áreas; esto es, que la escuela viva la lectura y la escritura. Aquí se tocan otros puntos neurálgicos de la propuesta, que se resumen en dos preguntas: ¿los docentes están preparados y dispuestos a vincular a los procesos lectores y escritores a su área de desempeño y el trabajo en equipo? y ¿los maestros leen? Sin lugar a dudas, sería posible pro-

poner más cuestionamientos respecto del papel del docente en la adquisición de hábitos lectores de textos literarios en los estudiantes; empero, lo relevante sería pensar que habrá un momento en que la educación asuma su papel protagónico en cuanto a la formación de un sujeto critico-reflexivo. Por otra parte, el aprendizaje social del estudiante es muy importante. Aquí el docente se convierte en zona de desarrollo próximo (ZDP) (Vygostky, 1984), lo que significará ayudar a resolver problemas más complejos de pensamiento en los discentes; en el caso particular de la propuesta, será el apoyo para procesos complejos como comprensión y síntesis, entre otros.

El maestro de aula se convierte en el actor principal de la escena educativa, hará despliegue de estrategias didácticas para que los estudiantes disfruten leer y escribir, debe saber responder a las preguntas que los estudiantes traen y debe plantear preguntas para que los estudiantes construyan sus hipótesis, esto significa que el maestro debe ser un gran lector-escritor. En esencia se rescata la pregunta como eje importante en la construcción del discurso de los estudiantes y elemento constitutivo de la capacidad de crítica y de argumentación. El docente es en esencia un socioformador que potencia el desarrollo integral del estudiante (Tobón et al., 2015).

Los procesos de construcción que se realizan en el aula involucran tanto a los actores de los procesos como —y de modo esencial— a las intencionalidades. Así, la gestión del aula implica por parte de los docentes conocimientos, habilidades y actitud de cambio frente a las condiciones de los estudiantes en los procesos formativos: por las experiencias en este sentido vincula la capacidad de comprensión y creación de innovaciones que permitan orientar cualquier estrategia hacia los fines del aprendizaje significativo.

La construcción de experiencias significativas tiene como intención central que los docentes y la comunidad estudiantil procuren repensar y transformar las acciones formativas en el camino de sus prácticas (Núñez et al., 2018a, 2018b, 2018c). Esto demanda un trabajo de equipo que no instrumentalice los procesos de aprendizajes a los puros dominios del saber, sino que sea capaz de disponer marcos de acción contextuada para resolver problemas del entorno, e incluso para lograr el mejor desempeño en lo personal y fortalecer con ello las lógicas de convivencia e interacción proactiva de los procesos de enseñanza-aprendizaje. En el gráfico 5 se muestra la forma en la que interactúan los diversos elementos formativos, didácticos, pedagógicos, curriculares, de gestión de aula, de habilidades y competencias, todo ello en el marco de sentido de pertinencia y autenticidad de las prácticas docentes en sentido de formación integral.

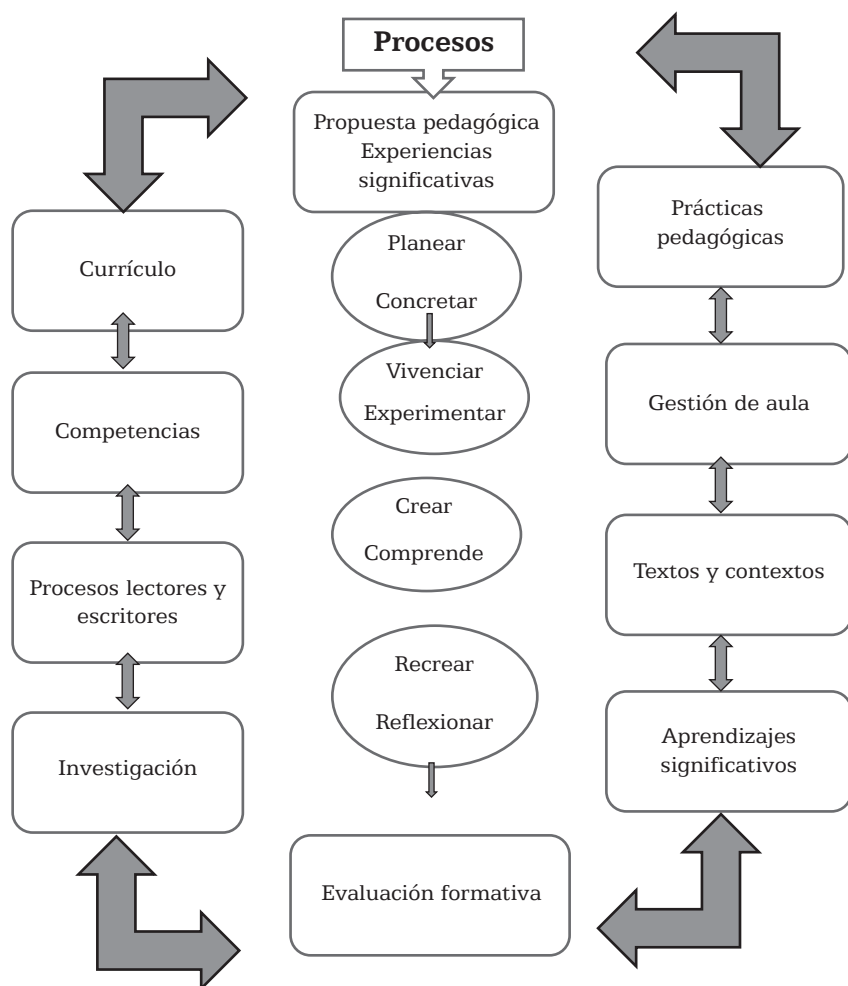


Gráfico 5. Elementos que hacen parte de la propuesta de un nuevo modelo de prácticas pedagógicas.

Fuente: elaboración propia.

2.3 Consideraciones finales

Los escenarios de formación en lectura y escritura en contextos rurales colombianos constituyen un punto de discusión central, sobre el cual vale la pena repensar estrategias conducentes tanto a la sistematización de experiencias y procesos de investigación académica, como a la concepción de innovaciones para el aula. Esto por cuanto las condiciones de las escuelas rurales del país se caracterizan por implementar un modelo educativo activo y flexible a través de metodologías como la escuela nueva, la posprimaria y

la telesecundaria, que cuentan con características propias y diferentes a las que suelen ostentar las escuelas de contextos urbanos.

Para el MEN (2011), los modelos educativos flexibles deben orientarse hacia poblaciones diversas o vulnerables: la lógica conceptual que los caracterice ha de tener un carácter pedagógico, metodológico y didáctico que responda a las condiciones y necesidades de la colectividad. Por tal razón, la propuesta didáctica, que constaría, por ejemplo, de guías y cartillas, debe ser su fortaleza, por cuanto los materiales de ese tipo hacen posible implementar secuencias didácticas y el aprendizaje colaborativo que exalta las funciones de docentes y estudiantes, así como los conocimientos. Frente a este aspecto, sin duda, la planeación y las rúbricas evaluativas juegan un papel fundamental (Tobón, et al., 2020).

En cuanto a la enseñanza-aprendizaje de la lectura y la escritura, el modelo de la escuela nueva considera importante el aprendizaje de la lengua escrita y de la lectura como encuentro formal, deliberado y sistemático, que comienza desde la etapa preescolar. La posprimaria, a su turno, es entendida desde el MEN como un modelo formal en el que niños y jóvenes en contextos rurales de Colombia acceden a la educación básica secundaria, reciben las áreas obligatorias del currículo y se involucran en diversos proyectos pedagógicos. Este modelo tiene un educador por grado que facilita el proceso de aprendizaje de los estudiantes y busca fortalecer la organización del servicio educativo de los municipios, en aras de atender los intereses y necesidades de la vida del campo. Al igual que la escuela nueva, la posprimaria se basa en la metodología y los principios de la escuela activa y se constituye en las aulas multigrados, la promoción flexible, el respeto al ritmo de los aprendizajes y el aprendizaje significativo.

Referencias

- Alvarado, P. y Núñez, C. (2018). La evaluación como referente de calidad educativa. El caso del Municipio de Sopetrán, Antioquia (Colombia). *Revista Espacios*, 39(15), 8. Disponible en: <http://www.revistaespacios.com/a18v39n15/18391508.html>.
- Ausubel, D. (1983). *Teoría del aprendizaje significativo*. Madrid: Fascículos de CEIF.
- Boix, R. (2011). ¿Qué queda de la escuela rural? Algunas reflexiones sobre la realidad pedagógica del aula multigrado. *Revista de Curriculum y Formación del Profesorado*, 15(2), 13-14.
- Caro, F. y Núñez, C. (2018). El desempeño académico y su influencia en índices de eficiencia y calidad educativa en el Municipio de Santa Fe de Antioquia, Colombia.

- Revista Espacios*, 39(15), 15. Disponible en: <http://www.revistaespacios.com/a18v39n15/18391515.html>
- Cassany, D. (2000). De lo analógico a lo digital. El futuro de la enseñanza de la composición. *Lectura y Vida*, 21(4), 6-15.
- Condemarín, M. y Medina, A. (2000). *Evaluación de los aprendizajes*. Mineduc. doi: 10.1017/CBO9781107415324.004
- Chacón, C. (2012). *Formación, enfoques y modelos pedagógicos: una crítica a su expresión en una ENS a partir de resultados de estudiantes en pruebas nacionales 2006-2009*. Manizales: Universidad de Caldas.
- De Vincenzi, A. y De Angelis P. (2006). La evaluación de los aprendizajes de los alumnos. *Circular pedagógica*, 6.
- De Zubiría, S. J. (2014). El desarrollo del pensamiento, prioridad de la educación actual. *Revista Internacional Magisterio*, 66, 3-18.
- Díaz-Barriga, F. y Hernández, R.G. (2002). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo: una interpretación constructivista*. México: McGraw-Hill.
- Durán, M. A., Suárez, H., Díaz, E., Prada, R. D. M., Acuña, B. L. y Sánchez, A. B. (2009). *La lectura y la escritura como procesos transversales en la escuela. Experiencias innovadoras en Bogotá*. Bogotá: Colección investigación e innovación IDEP.
- Ferreiro, E. (1983). Procesos de adquisición de la lengua escrita dentro del contexto escolar. *Lectura y Vida*, 4(2), 53-64.
- Flórez, O. R. (1994). *Hacia una pedagogía del conocimiento*. Bogotá: McGraw-Hill.
- Flórez, R., Arias, N. y Guzmán, R.J. (2006). El aprendizaje en la escuela: el lugar de la lectura y la escritura. *Educación y Educadores*, 9(1) 117-133.
- Forero, P. (2012). *Diseño de un programa educativo flexible para jóvenes mayores de 13 años y adultos de área rural y urbana, en condiciones de vulnerabilidad*. http://www.udea.edu.co/portal/page/portal/SedesDependencias/Educacion/E.Investigacion/Grupos/SinClasificar/SomosPalabra?_piref471_71523428_471_71523427_71523427.tabstring=Presentacion
- Freire, P. (2004). *Cartas a quien pretende enseñar*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Furman, G. (2012). *School as Community. From Promise to Practice*. Nueva York: University of New York Press.
- González, E. (1999). *Corrientes pedagógicas contemporáneas*. Medellín: Universidad de Antioquia.
- González, J. E. y Juan, I. O. (2008). Enseñanza de la lectura: de la teoría y la investigación a la práctica educativa. *Revista Iberoamericana de Educación*, 45(5), 5-23.

- González, J. F. (2008). *Didáctica general la práctica de la enseñanza en educación infantil, primaria y secundaria*. Barcelona: McGraw-Hill.
- Hernández, J. S., Nambo, J. S., López, J. y Núñez, C. (2014). Estudio del coaching socioformativo mediante la cartografía conceptual. *Acción pedagógica*, 23, 94-105. <http://www.saber.ula.ve/handle/123456789/40902>
- Hernández, J.S.; Guerrero, R.G., Tobón, S. y Núñez, C. (2018). Mediación socioformativa: del aprendizaje a la formación integral. En Núñez, C., Barzotto, V., Tobón, S. (Coord.). *Prácticas docentes y transformación de las aulas. Rutas de investigación educativa en Brasil, Colombia y México* (pp. 81-106). Medellín: Sello Editorial Universidad de Medellín
- Ianfrancesco, G. (2003). Estructuración de estándares curriculares en la educación básica colombiana. *Notas Universidad de La Sabana. Facultad de Educación*, 233-235.
- Lorenzatti, M. y Cragnolino, E. (2008). Jóvenes y adultos en espacios sociales urbanos y rurales: contextos de cultura escrita, alfabetización y conocimientos. *Linhas*, 8(1), 109-123.
- Maqueo, A. M. (2006). *Lengua, aprendizaje y enseñanza: el enfoque comunicativo: de la teoría a la práctica*. México, D.F.: Limusa.
- Ministerio de Educación Nacional (MEN) (2011). *Manual de Implementación Escuela Nueva, Generalidades y Orientaciones Pedagógicas para Transición y Primer Grado*. Bogotá: MEN.
- Moncada, M. y Gallego, G. (2012). Relación entre los modelos pedagógicos y el PEI de la Institución Educativa Villa Santana. *Textos-y-Sentidos*, 6, 11-17.
- Mota de Cabera, C. (2015). Desarrollo del pensamiento crítico a través del discurso argumentativo: una experiencia pedagógica en un curso de lectura y escritura. *Revista Entre lenguas*, 15, 11-23.
- Núñez, C. (2002). Hacia una con-ciencia de la incertidumbre y transformación del pensamiento en una Maestría: Un camino a la transformación de la universidad. *Revista Plumilla Educativa*, 2, 100-111.
- Núñez, C. y Tobón, S. (2018). Sujeto y teletrabajo: Identidad, mediaciones tiempo-espacio y requerimientos contemporáneos. En Molina, C., Villegas, G., Carantón, J. y Núñez C. (Eds.). *El teletrabajo como tendencia contemporánea: estructuras, procesos y sujetos* (pp. 101-138). Medellín: Sello Editorial Universidad de Medellín
- Núñez, C., Arteaga, L., Caro, F. y Carantón, I.J. (2018a). Prácticas docentes, desempeño académico y la calidad educativa. Referentes teóricos y conceptuales. En Núñez, C., Barzotto, V., Tobón, S. (Coord.). *Prácticas docentes y transformación de las aulas. Rutas de investigación educativa en Brasil, Colombia y México* (pp. 21-62). Medellín: Sello Editorial Universidad de Medellín.
- Núñez, C., Caro, F., Torres, R. y Alvarado, P. (2018b). Prácticas de aula y desempeño académico. Contribución a la eficiencia y calidad de instituciones educativas. En

- Núñez, C., Barzotto, V., Tobón, S. (Coord.). *Prácticas docentes y transformación de las aulas. Rutas de investigación educativa en Brasil, Colombia y México* (p. 129 - 169). Medellín: Sello Editorial Universidad de Medellín.
- Núñez, C., Arteaga, L., Córdoba, A. Jiménez, C., Bedoya, A., Cartagena, J., Pineda, C., Góez, M., Agudelo, Y. y Puerta, N. (2018c). Prácticas pedagógicas: ejes dinamizadores en los procesos didácticos de enseñanza – aprendizaje de la lectura y la escritura. En Núñez, C., Barzotto, V., Tobón, S. (Coord.). *Prácticas docentes y transformación de las aulas. Rutas de investigación educativa en Brasil, Colombia y México* (pp. 229-274). Medellín: Sello Editorial Universidad de Medellín.
- Núñez, C., Gaviria, J. M., Tobón, S., Guzmán, C. y Herrera, S. (2019). La práctica docente mediada por TIC: una construcción de significados. *Revista Espacios*, 40(5), 4. <http://www.revistaespacios.com/a19v40n05/19400504.html>
- Pascual, R., Madrid, D. y Mayorga, M. (2013). Aprendizaje precoz de la lectura: reflexiones teóricas y desde la experiencia en el aula. *Ocnos: Revista de Estudios sobre Lectura*, 10, 91-106.
- Pérez, A. G. (2006). *Teorías y modelos pedagógicos*. Medellín: Fundación Universitaria Luis Amigó.
- Pérez, O.J. y Núñez, C. (2018). Prácticas evaluativas y rendimiento académico en estudiantes colombianos de básica secundaria y media. En Núñez, C., Barzotto, V., Tobón, S. (Coord.). *Prácticas docentes y transformación de las aulas. Rutas de investigación educativa en Brasil, Colombia y México* (pp. 275-317). Medellín: Sello Editorial Universidad de Medellín.
- Rincón, C. M., Rodríguez, M. I., Ávila, M. L. y Ocampo, Z. P. (2007). Construcción de una propuesta didáctica para favorecer el desarrollo del lenguaje en su función cognitiva. *Enunciación*, 13(1), 95-109.
- Rodríguez, L. (2012). *Las prácticas pedagógicas basadas en el enfoque comunicativo funcional y su incidencia en las habilidades comunicativas, desde la percepción de los docentes: un estudio de caso* [Tesis de Maestría]. Universidad Pedagógica Nacional Francisco Morazán. Tegucigalpa, Honduras.
- Ruiz-Palmero, J., Sánchez Rodríguez, J., y Gómez García, M. (2013). Entornos personales de aprendizaje: estado de la situación en la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Málaga. *Píxel-Bit. Revista de Medios y Educación*, 42, 171-18.
- Smith, F. (1992). *Para darle sentido a la lectura*. Madrid: Visor.
- Tobón, S., Nuñez, C. (2005). El proceso de sistematización: posibilidad de construcción de nuevos conocimientos a partir de las prácticas profesionales. *Cuadernos de línea, Línea de Investigación en Familia, Identidad y Cultura*, 3, 117 – 127.
- Tobón, S. y Nuñez, C. (2006). La gestión del conocimiento desde el pensamiento complejo: un compromiso ético con el desarrollo humano. *Revista Escuela de Administración y Negocios*, 58, 27-39.

- Tobón, S., Gonzáles, L., Nambo, J. S. y Vásquez, J. M. (2015). La Socioformación: Un Estudio Conceptual. *Paradigma*, 36(1), 7-29. <http://www.saber.ula.ve/handle/123456789/40902>
- Tobón, S., Juárez-Hernández, L.H., Herrera-Meza, S.R. y Núñez, C. (2020). *Assessing school principal leadership practices. Validity and reliability of a rubric. Educación XXI*. 23(2), 187-210. <http://revistas.uned.es/index.php/educacionXX1/article/view/23894>
- Vygotsky, L. (1979). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona: Crítica.

CAPÍTULO III

Experiencias significativas en lectura y escritura: una propuesta para implementar en el aula de clase

*César Núñez¹, Adriana María Córdoba Rojas²,
Lina Farley Arteaga Narváez³, Edilma Yepes Vahos⁴, Edwin Rendón⁵,
Maribel Lenis Lebrun⁶, Hugo Alberto Márquez Arteaga⁷,
Marleny Rodríguez Flórez⁸, Juan Gabriel Velásquez García⁹*

3.1 Introducción

Fruto de los aprendizajes del equipo investigador y de todos los actores que formaron parte del proceso de desarrollo del programa de investigación

-
- ¹ Docente e investigador, Facultad de Ciencias Sociales y Humanas, Programa de Psicología, Universidad de Medellín (Colombia). Correo electrónico: cnunez@udem.edu.co.
- ² Magíster en educación, Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey (México). Magíster en educación, Universidad de Medellín (Programa Becas Gobernación de Antioquia 2014-2015). Especialista en gerencia de instituciones educativas. Licenciada en educación infantil con énfasis en lengua materna. Tecnóloga en educación preescolar. Tutora del programa "Todos a Aprender 2.0" del Ministerio de Educación Nacional (MEN). Docente de la Institución Educativa María Auxiliadora (Caldas, Antioquia). Correo electrónico: adrianacordoba70@gmail.com.
- ³ Magíster en educación, Universidad de Medellín (Programa Becas Gobernación de Antioquia 2014-2015). Licenciada en español y literatura, Universidad de Antioquia. Docente de lenguaje de la Institución Educativa Donmatías. Docente tutora del programa "Todos a Aprender" del MEN. Correo electrónico: linaarteaga8@gmail.com.
- ⁴ Docente de la Institución María Auxiliadora y miembro del equipo de trabajo de maestras de lenguaje de primaria (Caldas, Antioquia, zona urbana). Correo electrónico: adrianacordoba70@gmail.com
- ⁵ Docente de la Institución Escuela Normal Superior Mariano Ospina Rodríguez (Fredonia, Antioquia, zona urbana), área de lenguaje. Correo electrónico: hanchiga1979@yahoo.com.
- ⁶ Docente de la Institución Educativa Donmatías (Antioquia, sede urbana Agustín García), área de lenguaje y ética. Correo electrónico: linaarteaga8@gmail.com.
- ⁷ Docente de la Institución Educativa E. R. Barranquillita (Chigorodó, Antioquia, zona rural), área de humanidades y lengua castellana. Correo electrónico: diazpuerta43@gmail.com
- ⁸ Docente de la Institución Educativa San Luis Gonzaga (Santa Fe de Antioquia, zona urbana), área de lengua castellana. Correos electrónicos: florcaroc@yahoo.es, florecaroc@gmail.com
- ⁹ Docente de la Institución Educativa Escuela Normal Superior de Abejorral (Antioquia, zona urbana), área de lengua castellana. Correos electrónicos: jekaji@hotmail.com

“Evaluación formativa, prácticas pedagógicas de aula en lectura y escritura y desempeño académico en instituciones educativas de nueve municipios del departamento de Antioquia, Colombia”, a continuación, se presentan las narraciones, estrategias y experiencias planteadas por un grupo de docentes que aceptó comunicar su experiencia formativa.

Es parte del interés central mostrar el valor mismo de la sistematización de experiencias e investigación en el aula como una oportunidad de impactar los procesos de enseñanza-aprendizaje a partir de las experiencias vividas con los estudiantes, a manera de tránsito posible a aplicaciones didácticas concretas (Tobón y Núñez, 2006). Se resalta que el proceso mismo de construcción con los docentes fue un reto dado que, además de participar en la experiencia, debían exponerse como actores y autores de la experiencia formativa. En este sentido, este capítulo centra su atención en brindar a los docentes de los diferentes niveles de formación, e incluso a los propios investigadores en el campo, una forma de orientar la mirada hacia el aprovechamiento de las prácticas cotidianas como oportunidad de conocimiento y generación de innovaciones curriculares (Núñez et al., 2018a, b) basadas en la construcción del conocimiento del aula (Tobón y Núñez, 2005; Hernández et al., 2018) que, con toda seguridad, pueden aumentar el efecto positivo real y potencial en la mejoría del desempeño académico (Alvarado y Núñez, 2018; Caro y Núñez, 2018). Cada una de las propuestas presentadas ostenta un eje problémico de orientación; unos objetivos; unas competencias a desarrollar y desempeños esperados en un tiempo determinado, los principios pedagógicos que la inspiren, la metodología de implementación, los recursos y formas de evaluación, lo cual implica herramientas de planeación socioformativa y contextualizadas a la práctica docente (Hernández et al., 2014; Tobón et al., 2020). Bajo este aspecto, se busca que estas propuestas sean modelos de implementación de forma práctica y cotidiana en los diferentes municipios antioqueños e incluso del resto del país. Seguramente la lectura de estas experiencias llevará a los maestros a acercarse más a las formas de sistematización e investigación en el aula como una oportunidad de reflexionar sobre sus propias acciones, y de aprender de ello para transformarlas, especialmente a nivel evaluativo (Pérez y Núñez, 2018). Esto se asocia con las tendencias contemporáneas de la sociedad del conocimiento (Tobón y Núñez, 2006), en las que la información y las experiencias puedan difundirse y compartirse de tal manera que tengan impacto en un mundo globalizado con el apoyo de las tecnologías de la informática y las telecomunicaciones (Núñez et al., 2019), pero sin ubicar claramente escenarios contextualizados a la realidad formativa y las prácticas didácticas y pedagógicas propias de la formación (Núñez et al., 2018c).

3.2 Propuesta experiencia significativa, Municipio de Caldas, Antioquia, Colombia



Gráfico 1. Vivencia en la escuela.

Fuente: Trabajo gráfico de aula realizado por la docente Adriana María Córdoba, Institución Educativa María Auxiliadora (Caldas, Antioquia). Es parte del trabajo de aula autorizado por la institución.

Docentes que la proponen: Edilma Yepes Vahos, Gladys Londoño, Migna Berrio, Olga Betancur y Mary Sol Marín.

Municipio: Caldas (Antioquia).

Área a la que va dirigida la propuesta: Lengua castellana.

Grados a los que se dirige la propuesta: 2°, 3°, 4° y 5°.

Institución a la que pertenece: María Auxiliadora.

Área: urbana.

Tiempo probable de ejecución: el proyecto se desarrollará durante cada año escolar.

3.2.1 Eje problémico

¿Cómo mejorar los procesos de comprensión y producción de los diferentes tipos de textos (orales, escritos e iconográficos) a través del legado cultural del adulto mayor y la tradición oral en los estudiantes de grados segundo, tercero, cuarto y quinto de la Institución Educativa María Auxiliadora, posibilitando el desarrollo de competencias en el ser, saber, hacer y convivir, articuladas

a un legado cultural en la formación de sujetos competentes para intervenir en el medio y en el mejoramiento de la calidad de vida?

3.2.2 Objetivos

- **General:** desarrollar en los estudiantes de la Institución Educativa María Auxiliadora, Sección Santísima Trinidad, del municipio de Caldas (Antioquia), competencias comunicativas y de significación mediante la comprensión y producción de diferentes tipos de textos, rescatando por medio de ellas producciones orales y textuales, y las raíces y cultura de nuestros antepasados.
- **Específicos:** conservar la sabiduría ancestral a través del tiempo; contribuir al aprendizaje de nuestra cultura por medio de las tradiciones orales de nuestros antepasados; sensibilizar a la comunidad educativa frente al proceso histórico, retomando el pasado hasta la actualidad; promover en la institución la cultura caldeña; fomentar el vínculo escuela- familia.

3.3.3 Competencias que desarrolla en los estudiantes

- Produzco diferentes textos escritos y orales que responden a diversas necesidades comunicativas, y que siguen un procedimiento estratégico para su elaboración.
- Conozco y analizo los elementos, roles, relaciones y reglas básicas de la comunicación, en aras de inferir las intenciones y expectativas de mis interlocutores y hacer más eficaces los procesos comunicativos.

3.3.4 Desempeños esperados de los estudiantes

- Rescata, mediante producciones textuales, las raíces y cultura de nuestros antepasados.
- Conserva la sabiduría ancestral a través del tiempo.
- Contribuye al aprendizaje de nuestra cultura por medio de las tradiciones orales de nuestros antepasados.
- Promueve la cultura caldeña en la institución.

3.3.5 Principios pedagógicos que orientan la propuesta

Maqueo (2006), citando a Mauri, plantea que el constructivismo es:

La construcción de conocimientos [...] es posible gracias a la actividad que estos [los alumnos] desarrollan para atribuir significado a los

contenidos escolares que se le presentan. El alumnado se muestra activo si [...] se esfuerza en seleccionar información relevante, organizarla coherentemente e integrarla con otros conocimientos que posee y que le son familiares. [...] ¿Qué hace que el alumno y la alumna aprendan los contenidos escolares? La naturaleza activa y constructiva del conocimiento. (p. 62)

Un sujeto es activo-constructivo cuando pregunta o pide ayuda a alguien que sabe más; cuando se cuestiona sobre algo que considera mal hecho, pide opiniones y piensa sobre el asunto para razonar sobre lo que es correcto o incorrecto, actitud con que logra una representación personal del objeto que adquiere más complejidad y lleva a plantearse nuevos problemas.

Tradición oral y folclor: con esto se transmiten la cultura, la experiencia y las tradiciones de un pueblo a través de relatos, cantos, oraciones, leyendas, fábulas, conjuros, mitos, cuentos y otros discursos; la palabra se transforma en historia y esta, a su turno, en cantos que se bailan, se disfrutan y se recrean. La tradición oral constituye, entonces, un método fiable para la adquisición del conocimiento de la historia y de la vida. Tales manifestaciones pasan de padres a hijos, de generación en generación, y llegan hasta nuestros días; así, tienen como función primordial conservar la sabiduría ancestral a través del tiempo. La tradición oral es de suma importancia en cualquier contexto social, pues nos remite al conocimiento de nuestro entorno y nuestra cultura, y, por ende, al de nuestro propio ser. De ahí el valor que tiene apoyar espacios alternativos para el trabajo de la narrativa tradicional y su investigación.

Actividades de interacción con el lector:

- Para los grados 2°, 3°, 4° y 5°
 - » Conversatorio sobre relatos de tradición oral. Saberes previos sobre cuentos, mitos, leyendas, anécdotas, refranes, chistes o dichos. Observación de láminas y fotos de diferentes relatos, y comentarios sobre lo observado.
 - » Fotos o láminas que recuerden al estudiante algún relato de tradición oral (hacer comparación con el grupo).
 - » Comentar en familia las formas de divertirse de los antepasados y de la época actual, y escribir sobre ello en el cuaderno para compartir las respuestas con los demás compañeros de salón.
- Para los grados 4° y 5°
 - » Rompecabezas con personajes de mitos, leyendas, fábulas y cuentos.

- » Descripción de personajes; lecturas en fotocopias de cuentos, fábulas, mitos, leyendas y tradiciones orales, entre otros.
- » Consultas de tradiciones orales en los libros de la Colección Semilla y de competencias comunicativas del programa “Todos a Aprender”.

3.3.6 Metodología

Para la aplicación de la experiencia se iniciará con los estudiantes de la institución una labor de investigación-acción participativa (formativa), y para ello se aplicarán estrategias como las siguientes: realización de visitas domiciliarias a personas mayores de 60 años; aplicación de encuestas y entrevistas a padres de familia y vecinos de la comunidad; consultas de diferentes fuentes, acciones de cambio; puesta en común de los trabajos realizados por los estudiantes; elaboración de plegables y carpetas; recopilación de información; tabulación de encuestas; y divulgación de información y evidencias escritas, que tendrán como resultado final un libro artesanal de gran formato por cada sede, con la recopilación de las narraciones para darlas a conocer a la comunidad. Se dejan así evidencias del trabajo que será construido con las producciones de los alumnos, quienes plasmarán, de manera didáctica y divertida, lo aprendido durante el año escolar.

3.3.7 Recursos propuestos para la experiencia

- Humanos: maestros, estudiantes, padres de familia y abuelos de la Institución Educativa María Auxiliadora.
- Técnicos: locativo (sede de la institución educativa).
- Logístico: papel, marcadores, video proyector y revistas, entre otros.

3.3.8 Evaluación que implementa la experiencia

La propuesta privilegia la evaluación formativa como una acción permanente de reflexión con respecto a las habilidades y capacidades que desarrollan los estudiantes durante el proceso de aprendizaje. Para que tenga efectos positivos debe pensarse desde la integralidad del ser humano, como un conjunto de dimensiones que lo hacen potencialmente creativo, con unas capacidades cognitivas importantes. Con estos criterios de evaluación se espera formar a estudiantes comprometidos, seguros de sí mismos, concentrados, persistentes, reflexivos, responsables, orgullosos de sus logros, atentos a los detalles, curiosos, poseedores de buenas relaciones interpersonales, buenos lectores, y excelentes receptores y emisores de sus lecciones cotidianas, centradas en la

educación formativa. A este respecto, y de acuerdo con Vincenzi (2008), la evaluación formativa permitirá mirar la integralidad, esto es, evaluar los contenidos, conceptos, actitudes, habilidades, valores trabajados y saber utilizarlos en el contexto. Igualmente, se busca la transversalidad con otras áreas y la descripción de la experiencia para que otros maestros la puedan implementar (actividades que desarrolla). La experiencia busca ser transversal en áreas como sociales, ética y valores, y educación artística (tabla 1).

Tabla 1. Actividades por desarrollar

<i>Narrando con los abuelos</i>	
<i>Grado 1°</i> • Me recreo con la tradición » Cuentos cortos con su respectivo dibujo. » Coplas, poemas y adivinanzas. <i>Grado 2°</i> • Expresiones en desuso » Diccionario popular, expresiones cotidianas. » Arcaísmos. Propuestas: » Hacer una mesa circular con las especificaciones. » Citar a los abuelos que han colaborado a los niños para que narren cuentos e historias a un grupo, o a toda la primaria.	<i>Grado 3.º</i> • ...y la tradición me enseña » Afiche con rimas, versos, poemas, canciones, dichos y proverbios.
<i>Grado 4º</i> • Saberes populares Saberes populares con refranes, retahílas, adivinanzas, acertijos, villancicos, trovas, trabalenguas, colmos, chistes (Los Tolimenses) y cuentos (Cosiaca, Montecristo).	<i>Grado 5º</i> • Aprendo describiendo » Descripción de personajes de los relatos de tradición oral: mitos y leyendas, personajes típicos del pueblo, lugares y objetos específicos. » Formato: infografía. Personajes: la India Valeria, Mazo, Esther loca, La Macheta, Luis Fernando Montoya, Pompilio, Tumbamuros, Porfirio Garitero (desayunos en Locería) y Hernán Darío Herrera (futbolista).

Fuente: elaboración propia.

3.4 Experiencia significativa *Travesía Literaria*, Fredonia, Antioquia, Colombia

La clase de lengua castellana es un laboratorio donde se experimenta con el lenguaje, donde se experimenta con la palabra. A esta estrategia nosotros la hemos denominado Travesía Literaria; estar o no estar contigo es la medida de mi tiempo.

Edwin Rendón



Gráfico 2. El significado de aprender

Fuente: elaboración de Edwin Rendón, docente de la Institución Escuela Normal Superior Mariano Ospina Rodríguez (Fredonia, Antioquia). Es parte del trabajo de aula autorizado por la institución.

Docente que la propone: Edwin Rendón.

Municipio: Fredonia (Antioquia)

Área a la que va dirigida la propuesta: lenguaje.

Grado al que va dirigido la propuesta: 11° (con aplicabilidad a otros).

Institución a la que pertenece: Escuela Normal Superior Mariano Ospina Rodríguez.

Zona: urbana.

Tiempo probable de ejecución: el proyecto se desarrolla en el transcurso de cada año lectivo. Al final de cada ciclo, se evalúa y autoevalúa.

3.4.1 Eje problémico

¿Cómo propiciar que la Travesía Literaria se configure como una experiencia útil, práctica y coherente de acuerdo con los lineamientos y estándares curriculares del área de lengua castellana, para ser replicada y adaptada en cualquier contexto y permitir que algunas de sus acciones esenciales causen un “efecto onda” en otros contextos?

3.4.2 Objetivo

Fortalecer la lectura crítica, la escritura creativa y la expresión oral desde la experimentación con la literatura.

3.4.3 Desempeños esperados de los estudiantes

- Mejoramiento en el desarrollo de competencias para la lectura crítica, la expresión oral, la producción de textos escritos.
- Los estudiantes expresan agrado por la clase y la literatura.
- Mejoramiento de nivel básico a medio en la sección de lectura crítica y lenguaje de las pruebas Saber 11.
- Alto nivel de aprobación del área de lengua castellana en el grado once.

3.4.4 Principios pedagógicos que orientan la propuesta

En concordancia con el Proyecto Educativo Institucional (PEI) de la Normal Superior, se busca que los estudiantes que decidan transitar por la Travesía Literaria se encuentren con un viaje creativo, soñador e intelectualmente estimulante que los vitalice en torno a la democracia y la participación, y en competencias clave al convivir y conciliar. Aceptar la Travesía es, entonces, aprender a estar con el otro.

Se puede decir que, en muchas ocasiones pedagógicas, el recorrido a través del aprendizaje se realizaba de manera individual: se abordaba sin compañía,

con paso rígido y con un desierto como horizonte. Hoy, gracias a la Travesía, existen momentos que podrían multiplicarse más en el recorrido que se hace de la mano con los demás, con la alegría de tener más de dos pies.

3.4.5 Descripción de la experiencia para que otros maestros puedan implementarla

La Travesía Literaria surgió como un proyecto de aula en la Normal Superior Mariano Ospina Rodríguez, en el municipio de Fredonia. Esta tiene como viajeros a los estudiantes del grado undécimo y del Programa de Formación Complementaria; posee como espacio de desarrollo un aula llamada Laboratorio de Literatura, la cual permite desarrollar la lectura crítica y la escritura creativa. Por otra parte, además del trabajo institucional en el aula, la Travesía tiene otros escenarios de proyección externa y de trabajo con la comunidad. Entre ellos se destacan la promoción de lectura con los niños del sector rural y urbano, y la proyección cultural en el ámbito municipal, dentro del cual se lideran eventos y actividades literarias como recitales de poesía, concursos, encuentros, festivales, tertulias, comunidades de aprendizaje, etc.

La Travesía Literaria consiste en un viaje organizado de manera muy didáctica y dinámica que tiene como protagonistas a los viajeros —en este caso, los estudiantes—, quienes se transportan a través de la literatura, un medio muy versátil y apasionante; su estación de abordaje es el Laboratorio de Literatura, un aula de aprendizaje dispuesta exclusivamente para la experiencia de la Travesía Literaria: un espacio físico, un ambiente de aprendizaje que hace una ruptura con el aula de clases convencional. De allí parten otros espacios y sitios de interés que llevan a la lectura y la escritura, la prelectura, la relectura, la reescritura, la sensibilidad por el idioma y las hipótesis, así como a la apreciación de las formas del lenguaje, su interpretación, etc. La llegada o estación final se enfoca de forma minuciosa en el desarrollo del objetivo. El ingreso solo estará marcado por la imaginación, la sensibilidad y la capacidad de asombro.

3.4.6 Actividades de interacción con el lector (cinco tareas que pueda desarrollar)

- **El arte de esperar (clase):** inicia con el preludio de la lectura “Poemas del mundo” de Juan Manuel Roca. Continúa con una pregunta, la cual será la estructura central que llevará a la argumentación y reflexión, seguida por lecturas de imágenes y otra lectura relacionada con la pregunta hecha. Esta se guiará, además, por el análisis de canciones que parten

de la misma lectura. Finalmente, se construirán nuevos textos que luego se socializan.

- **Microhistorias:** se leen cuentos teniendo presentes a sus autores. Luego, se da paso al análisis de un cortometraje y el trabajo se redirige al microcuento, en el cual se abordan algunos elementos teóricos y ejemplos. Se realiza el “Reto de la Travesía” que corresponde a la creación de nuevos microcuentos y su exposición.
- **Narraciones en audio:** se inicia con un trabajo de acertijos y se escuchan varias narraciones en audio, momento en que también se abordan cuestiones teóricas con sus respectivos ejemplos. Posteriormente, se trabaja el “Reto de la Travesía”; esto es, la creación y puesta en escena de una historia narrada que se graba y se comparte, a la vez que se presenta en varios programas culturales de la institución.
- **Otras actividades:** tertulias literarias, es decir, charlas y lecturas que ocurren en espacios diferentes al aula, y se comparten con alguna bebida y buena música. Programas en las emisoras del municipio y espacios televisivos de canales locales.

3.4.7 Metodología

La propuesta metodológica y didáctica de la Travesía Literaria invita a interpretar, argumentar y proponer, y tiene un recorrido diseñado en cinco etapas:

1. **Acertijo:** los viajeros interpretan una cita de un autor. Conversan, expresan, sienten, argumentan y discuten.
2. **Preludio de la aventura:** los viajeros disponen su espíritu y mente para el viaje a través de un cuento, una canción, un cortometraje, un poema o un video, que es objeto de conversación y análisis.
3. **Expedición por el conocimiento:** los viajeros exploran, construyen, investigan un concepto, un contenido o una pregunta. Este será el conocimiento que van a desarrollar de acuerdo con las competencias y estándares.
4. **Reto de la Travesía:** los viajeros crean, construyen, inventan, imaginan, piensan y conciben un producto; es el desafío a los viajeros, la misión que deben cumplir para llegar a la meta; es el descubrimiento de la Travesía.
5. **Las hazañas del viaje:** los viajeros comparten entre sí los productos creados en su recorrido por la Travesía Literaria.

3.4.8 Recursos propuestos para la experiencia

- Aula de clase, corredores, parques, zonas verdes, escuelas y cualquier espacio en donde se pueda compartir un buen texto.
- Tablero, video proyector, computador, libros, fotocopias y sonido

3.4.9 Evaluación que implementa la experiencia

La valoración fue realizada por los estudiantes de acuerdo con la encuesta que se realizó internamente para medir los índices de satisfacción. Los resultados obtenidos muestran que el 97 % encuentra agradable y significativa la clase de Lengua Castellana. El 87 % de los estudiantes beneficiarios de la Travesía Literaria, a su turno, perciben que la propuesta ha fortalecido de manera significativa su proceso de escritura; el 84 % reconoce que ha fortalecido su expresión oral; y el 84 % expresa que ha visto mejorada su creatividad. Asimismo, 94 % de los participantes en la Travesía Literaria reconoce que ha visto fortalecido su pensamiento crítico; 84 % la valora como una herramienta positiva que ha fomentado su gusto por la lectura; 95 % piensa que ha aportado para su formación y proyecto de vida; y el 94 % siente fortalecidas sus competencias para la lectura crítica. Igualmente, el 94 % de los participantes en el proyecto consideran el Laboratorio de Literatura como un ambiente de aprendizaje enriquecedor y agradable para el aprendizaje; y el 95 % valora como positivo el uso de diversos dispositivos electrónicos y redes sociales dentro del proyecto.

3.4.10 Transversalización con otras áreas

En la Travesía Literaria convergen varias áreas que aportan desde sus saberes, objetivos y propósitos al quehacer educativo. Esto se muestra en las actividades propuestas y el desarrollo de áreas como la artística, que aporta desde el ambiente cultural y el enriquecimiento de los espacios por medio de la música, colores y sensaciones; el área de las ciencias (sociales y naturales) al llegar con aportes históricos, bibliográficos, desde la corporeidad, la naturaleza y la geografía; y la educación física, por aquellos recorridos que se hacen para aprovechar los espacios del municipio, y allí aplicar y desarrollar las actividades programadas. Si se quisiera continuar, podría hacerse referencia a las demás áreas y encontrar que cada una contribuye al desarrollo de las travesías.

3.4.11 Conclusiones

La Travesía Literaria se instala como un proyecto de clase que, desde la institución, propone soluciones y alternativas a las dificultades del contexto

municipal mediante vías de letras y paz que sienten el territorio, lo viven y lo reescriben —a él y al mundo. Se puede decir que esta experiencia se articula de forma estrecha con los propósitos del horizonte institucional de la Normal Superior Mariano Ospina Rodríguez, en la medida en que es fiel a su misión de:

Educar la niñez y juventud normalista potenciando su desarrollo humano e intelectual y formar maestros para el Nivel Preescolar y el Ciclo de la Educación Básica Primaria, con calidad humana y profesional. (Institución Educativa Normal Superior Mariano Ospina Rodríguez, 2014, p. 23)

Además, la estrategia vista contribuye al cumplimiento del objetivo general del PEI: “contribuir a la formación integral del estudiante normalista, que tenga conciencia de sí, del otro, de su entorno y que se asuma como sujeto en formación y en capacidad de transformación” (CITA); y desde el mismo PEI, “promueve el mejoramiento y la innovación de prácticas y métodos pedagógicos que permitan atender las necesidades de aprendizaje de los estudiantes” (CITA).

3.5 Experiencia significativa *Entre Cuentos y Achuchones*, Donmatías, Antioquia, Colombia



Gráfico 3. La experiencia en imágenes.

Fuente: Maribel Lenis Lebrun (fotografía), docente de la Institución Educativa Donmatías (Antioquia, sede urbana Agustín García). Es parte del trabajo de aula autorizado por la institución.

Docente que la propone: Maribel Lenis Lebrun.

Municipio: Donmatías (Antioquia, Colombia).

Área en la que se aplica principalmente la propuesta: lenguaje y ética.

Grado en el que se implementa el proyecto: 5º, grupo 1.

Institución en la que se desarrolla el proyecto: Institución Educativa Donmatías.

Sede: Agustín García.

Zona: urbana.

Tiempo probable de ejecución: un año académico.

3.5.1 Eje problémico

¿Cómo mejorar la convivencia del aula a través de la lectura y escritura de cuentos? Se construyó una propuesta materializada en un proyecto de aula basado en la lectura y la composición literaria que busca como producto final la creación de una obra infantil escrita de cuentos creados por los niños, para ser presentada al culminar el año escolar; es decir, un libro construido por y para niños soñadores, que a través del buen ejemplo puedan mejorar sus relaciones interpersonales y, al mismo tiempo, potencializar la lectura, la escritura y la oralidad. También para divertirse y divertir a quienes lo lean.

Se espera que las actividades propuestas tiendan a mejorar la comunicación oral, escrita y las relaciones interpersonales entre los estudiantes del grado 5º grupo 1 de la Institución Educativa Donmatías, y de allí, se puedan permear los entornos familiares, a través de actividades basadas en el buen trato, la lectura y producción textual, fortaleciendo además la autoestima desde varios puntos de acción como *"El club de cuentachuchones"*, *"Yo te leo"*, y *"El buen trato no es un cuento"*.

Es el momento de pensar en estrategias y didácticas que articulen nuevas formas de leer y escribir para potenciar la imaginación infantil y para que a través de ese mundo mágico de la lectura se medie en la comunicación e interacción entre los niños, que trascienda en maneras de relacionarse y convivir en sociedad, siendo cada vez más competentes y mejores seres humanos.

3.5.2 Objetivo

- **General:** mejorar la convivencia de los estudiantes del grado 5º, grupo 1 de la sede Agustín de la Institución Educativa Donmatías (sede Agustín García) a través de la lectura y la producción de cuentos.
- **Específicos:** crear un club de lectura y escritura; elaborar un álbum de valores para incentivar el buen trato en el aula; e involucrar a los padres de familia en la formación escolar a través de la lectura de cuentos.

3.5.3 Desempeños esperados

- Mejoramiento de la convivencia y las relaciones interpersonales entre los estudiantes del grado 5º grupo 1, y con los pares de otros grupos.
- Formación de hábitos lectoescriturales en los estudiantes.
- Fortalecimiento y desarrollo de las competencias comunicativas de los estudiantes.
- Participación en experiencias, eventos y otras iniciativas pedagógicas en lectura y escritura en los ámbitos regional, departamental y nacional (concursos de cuentos, entre otros).
- Integración de los padres de familia en los procesos formativos de sus hijos.
- Formación en valores y principios desde el respeto por el otro, la solidaridad, la tolerancia y la responsabilidad.

3.5.4 Principios pedagógicos que orientan la propuesta

La lectura es una puerta abierta al conocimiento; la persona que lee tiene la posibilidad de acceder a muchos más espacios frente a quien es no lo hace. Empero, la adquisición del hábito es una tarea que en la actualidad se dificulta por la equivocada percepción y utilización de los medios de comunicación: los videojuegos y otros aparatos electrónicos, a los cuales acceden los niños con más facilidad, abundan por doquier, lo que los aleja de los libros y otros materiales esencialmente pedagógicos, culturales y educativos. Sin embargo, esta situación puede tornarse favorable si en la gestión de aula se piensa y se tiene en cuenta la implementación de las nuevas tecnologías desde los audiocuentos, videos y cuentos interactivos, entre otros recursos, de tal forma que se conviertan en abrebocas para conocer y disfrutar nuevas historias y maneras diferentes de abordar la lectura y la escritura. Así lo plantean Cassany y Vázquez (2014), quienes apuntan a que se viva la lectura y la escritura a través de textos digitales, obras literarias y evaluaciones en el

entorno virtual dentro del aula, aprovechando diversos recursos tecnológicos y enseñando su uso en beneficio del estudio, de tal manera que se desarrollen estas prácticas mediadas por las tecnologías de información y comunicación (TIC), entendiendo la naturaleza tales prácticas en los docentes (Núñez et al., 2019).

¿Por qué leerles entonces cuentos a los niños? No es difícil dar respuesta a este interrogante, toda vez que muchos los pedagogos, investigadores, docentes y estudiantes de profesorado han expuesto argumentos sólidos y pertinentes acerca de la importancia de la lectura y la escritura desde la infancia. Entre los hallazgos, Lerner (1996), plantea que:

Leer es adentrarse en otros mundos posibles. Es indagar en la realidad para comprenderla mejor, es distanciarse del texto y asumir una postura crítica frente a lo que se dice y lo que se quiere decir, es sacar carta de ciudadanía en el mundo de la cultura escrita. (p. 18)

En este sentido, es posible precisar otros argumentos que instalan estas competencias como actos propios en la formación de los estudiantes. De modo concreto, la lectura redunda en los siguientes beneficios:

- Estimula la imaginación: los niños aprenden mucho con los cuentos infantiles gracias a la fantasía y magia que despiertan.
- Estimula el lenguaje: los niños añadirán palabras a su vocabulario y aprenderán diferentes expresiones.
- Los lazos serán más fuertes: la conexión que vincula a un padre con su hijo será mucho más fuerte gracias a estos cuentos infantiles, pues habrán pasado juntos una parte de la jornada escolar o en casa, habrán leído las mismas historias y se habrán sorprendido con los mismos acontecimientos.
- Se prepararán para las dificultades de la vida: los cuentos infantiles demuestran a pequeños y grandes que la vida no es tan sencilla como nos gustaría, y que siempre van a presentarse acontecimientos que no son de nuestro agrado. Estas breves historias, llenas de animales y personajes ficticios, nos demuestran que está en nuestras manos luchar contra estos sucesos.
- Aprenderán el valor de ser buenos: en los cuentos infantiles siempre hay buenos y malos; los primeros siempre ganan, mientras que a los segundos les sucede lo contrario en todas las ocasiones. Los pequeños llegarán a esta conclusión y esta podrá ser reforzada en el momento del conflicto para aprender a negociar o resolver de la mejor manera las dificultades.

- Aprenderán diferentes moralejas: los cuentos tienen diferentes moralejas o enseñanzas que serán determinantes para que los niños comprendan el valor de actuar con honestidad, protegerse y no confiar en todo lo que se disfraza de bondad.
- Pasión por la lectura y la escritura: leer es muy importante para formarse, aprender algo nuevo cada día. ¿Qué mejor manera de adquirir esta costumbre que leer desde pequeños desde lecturas que sean de su interés? Esto ayudará a adquirir el hábito proporcionando nuevas palabras que sirvan como elementos para crear historias propias.
- Importancia de la sana convivencia: las personas viven en sociedad, por tanto, todo ser humano se relaciona con los demás. Aunque cada persona tiene sus espacios de intimidad, también existen momentos para compartir. Un ejemplo de lo importante que es compartir es la convivencia: enriquece a nivel personal, porque todo ser humano necesita el contacto con el otro; y la escuela es un espacio de aprendizaje para la posterior relación con la sociedad de la que se forma parte.

3.5.5 Descripción de la experiencia para que otros maestros la puedan implementar

Uno de los tópicos en los que se basa esta propuesta radica en la lectura y creación de cuentos. Para ello se pensó en la formación de un club de lectura y escritura que tomó el nombre de “Cuentachuchones”: en cada sesión se realiza una lectura reflexiva para mejorar la convivencia y las relaciones con los demás; luego se adelanta la creación de cuentos, los cuales son consignados en un libro que al finalizar el año escolar debe tener todas las producciones de los estudiantes de 5º (grupo 1), para quedar luego como documento de interés en la institución.

En el libro se consignan también las enseñanzas que los niños puedan extraer de las lecturas y se registran los datos de cada estudiante. Se alterna con el uso de las tecnologías y la utilización de cuentos interactivos y audiocuentos, entre otros, para hacerlo más didáctico y agradable. Los textos se seleccionan a medida que se desarrolla el proyecto, para evitar que se repitan.

- **Yo te leo:** es la propuesta de vinculación con los padres de familia, a través de la lectura de un cuento en el aula estos últimos se integran a los procesos de enseñanza-aprendizaje, con lo cual se logra que, a través del ejemplo, los estudiantes se motiven más a leer y se propicie su acercamiento a los procesos escolares. De esta experiencia se espera

dejar como evidencia un cuaderno viajero de cuentos y mensajes hecho por los padres.

- **El buen trato no es un juego:** otro de los productos que se está construyendo es el álbum del buen trato, en el que participan todos los estudiantes con mensajes positivos hacia los demás; allí se resaltan las cualidades y los valores necesarios e importantes por destacarse. Además, se tienen en cuenta las celebraciones habituales que se realizan en la institución y en el ámbito nacional, que pretende fortalecer la sana convivencia, la autoestima y los valores a través del reconocimiento colectivo y personal. La creación del álbum de valores está nutriéndose, además, con actividades del proyecto de vida, tarjetas de días especiales, experiencias motivadoras de clase, tarjetas de amistad, reconocimientos a los logros, entre otros productos elaborados por los mismos niños.

3.5.6 Actividades de interacción con el lector

Este proyecto de aula, que busca ante todo mediar en las actitudes y comportamientos de los estudiantes a través del desarrollo y potencialización de sus competencias lectoescriturales, también brinda estrategias que pueden implementar otros docentes en cualquier grado de escolaridad o contexto educativo, ajustando y adaptando aquellas acciones que respondan a los intereses, necesidades y particularidades de sus estudiantes. A continuación, se presentan cinco tareas que podrían realizarse en este sentido:

- Crear un libro en el que se recojan las producciones literarias de los estudiantes con base en su cotidianidad, sueños, vivencias, poder de imaginación y creatividad.
- Involucrar a los padres de familia de los estudiantes mediante sus visitas al salón de clases: allí deberían interactuar con los niños, leyéndoles cuentos y compartiendo con ellos otras narrativas.
- Estrechar el vínculo afectivo entre docente y estudiantes mediante espacios de conversación en torno a los cuentos creados, donde además se tiene la oportunidad de estrechar lazos y conocer más sobre las historias de vida de los niños.
- Orientar, educar y formar en valores y principios a los estudiantes recreando historias y realizando producciones inéditas, compartiendo enseñanzas, debatiendo dilemas morales y posibilitando escenarios de empatía y amistad.

- Fortalecer la lectura diaria de textos —inéditos o reconocidos— mediante estrategias de lectura como la silenciosa, en voz alta y grupal (o colectiva), así como la capacidad de escucha, la oralidad y la argumentación en los estudiantes.

3.5.7 Metodología

Desde el año 2014 se inició con la lectura de cuatro obras (una por periodo académico), y se incorporaron actividades como la producción escrita, la lectura y la participación de los padres de familia más la integración del proyecto de valores.

Las actividades tienen lugar durante la jornada escolar de 7:00 a.m. a 12:00 m. En cuanto a la visita de los padres al grupo para desarrollar la estrategia “Yo te leo”, hasta el momento se ha dado cumplimiento al día y hora establecidos; y el tiempo en que permanecen en el salón es de aproximadamente 25 minutos de la primera hora de clase, tres o cuatro veces en la semana. El libro en que se registran y consignan las producciones de los estudiantes se elabora con temas de ética, por lo que se aprovechan las horas de clase de esta materia para tal fin. Se precisa, además, que la lectura diaria es de una hora, tiempo que aumentó un poco en septiembre de 2014, gracias a la iniciativa del Plan Nacional de Lectura y Escritura (PNLE) de los ministerios de Educación Nacional y de Cultura, llamada “Maratón de Lectura”.

3.5.8 Recursos propuestos para la experiencia

Durante la ejecución del proyecto se han empleado diversos recursos que han permitido efectuar con éxito las actividades propuestas, entre los que se encuentran los siguientes:

- **Recursos humanos:** estudiantes, padres de familia y directora de grupo.
- **Recursos económicos:** han sido aportados por los mismos estudiantes y la docente.
- **Recursos logísticos y didácticos:** salón de clases, escenario principal donde se realizan los momentos de lectura, escritura y otras dinámicas relacionadas; casa de los estudiantes; biblioteca pública; materiales impresos (libros y fotocopias); tijeras; imágenes; colores; marcadores; regla, y pegante, entre otros.

3.5.9 Evaluación que implementa la experiencia

La experiencia ha permitido involucrar a los estudiantes en procesos creativos y constantes de lectura y escritura, lo que en consecuencia trasciende en la potencialización de sus habilidades comunicativas. No obstante, no se realizan prácticas evaluativas que arrojen datos cuantitativos de sus desempeños, toda vez que proyectado y efectuado es la promoción, animación y motivación hacia la lectura, la escritura y la oralidad como excusa para fortalecer dichas competencias y permear en actitudes y comportamientos de los estudiantes, quienes simultáneamente están formándose en valores y principios desde la lógica del proyecto de aula y las estrategias que se desarrollan. En este sentido, lo que se ha impulsado es la evaluación formativa desde la responsabilidad y compromiso que han asumido los estudiantes y sus padres en cuanto a la participación voluntaria en las actividades propuestas.

3.5.10 Transversalización con otras áreas

El proyecto de aula incorpora principalmente tópicos y elementos de las áreas de lengua castellana y ética y valores. Sin embargo, las lecturas han sido transversales a varias asignaturas porque los textos no son solo literarios; así, desde esa diversidad discursiva se ha tenido la oportunidad de vincular temas e ideas que acercan al estudiante a cuestiones de otras disciplinas del saber —tales como ciencias naturales y sociales, tecnología y religión—, que también posibilitan un acercamiento al contexto y a la realidad que rodea y en la que vive el alumno.

3.5.11 Conclusiones

Este proyecto de aula, presentado como experiencia significativa, ha permitido estrechar los vínculos afectivos y las interacciones entre estudiantes, padres de familia y docentes. En buena medida se refleja esto último en las transformaciones de actitudes y comportamientos de los discentes, dados por una mejor manera de tratar y vivir con los otros. El proyecto les ha permitido situarse en un tiempo y espacio en el que se comprenden como seres humanos forjadores de sus vidas, seres sociales y seres éticos y participativos. Al mismo tiempo, se han potencializado y fortalecido las competencias comunicativas, pues leer, escribir, hablar y escuchar están convirtiéndose en acciones cotidianas que el estudiante reconoce como habilidades necesarias para pertenecer a un mundo letrado que debe interpretar. En este sentido, se desea que perduren las experiencias, vivencias y los momentos que hicieron sentir al estudiante único, competente y real.

3.6 Experiencia significativa Plan Padrino, Chigorodó, Antioquia, Colombia



Gráfico 4. Compartiendo las experiencias formativas

Fuente: Hugo Alberto Márquez Arteaga. Docente de la Institución Educativa E. R. Barranquillita (Chigorodó, Antioquia, zona rural). Es parte del trabajo de aula autorizado por la institución.

Docente que la propone: Hugo Alberto Márquez Arteaga.

Municipio: Chigorodó.

Área a la que va dirigida la propuesta: humanidades-lengua castellana.

Grado al que va dirigido la propuesta: básica primaria, secundaria y media (11°).

Institución a la que pertenece: Institución Educativa Rural Barranquillita.

Zona: rural.

Tiempo estipulado para ejecución: implementación constante a partir del año 2014.

3.6.1 Eje problémico

Con base en el interés y la preocupación de algunos padres de familia y estudiantes por el alto grado de dificultades académicas que se han venido presentando, sobre todo en los grados de básica secundaria y media, se ha

hecho necesario tomar las medidas pertinentes para convertir esas debilidades en habilidades.

Cuando se habla de la preocupación de algunos padres de familia por las dificultades académicas se hace referencia a las inquietudes que han tenido por los procesos que se han desarrollado en la Institución Educativa, en los cuales sus hijos no han estado a la altura de las exigencias y competencias requeridas. Este interés se evidencia, por ejemplo, en la presencia de padres de familia en el colegio para enterarse de la situación académica y disciplinaria de sus hijos en las diferentes áreas que se orientan, situación que anteriormente no se veía.

Es motivante decir, por ejemplo, que las entregas de informes académicos han dejado de ser un momento pasivo, en el que tanto padre de familia como estudiante cumplían solo un papel receptivo. Antaño, el docente encargado tomaba las riendas del momento de principio a fin; ahora se han convertido en un momento activo y tripartito (padre de familia, estudiante y docente en un mismo escenario). Es decir, se presentan reclamos, peticiones, inconformidades, inquietudes, quejas y sugerencias que giran en torno al desempeño académico de los discentes, y estos últimos también indagan por su desempeño y valoración (información que consta en las actas que se levantan a partir de la entrega de informes de cada periodo académico). Del mismo modo, desde el fin del primer periodo académico en adelante son frecuentes las llamadas telefónicas de algunos acudientes de alumnos con dificultades académicas para indagar por alternativas de solución a esos problemas (que involucren la casa y la escuela).

En la misma línea, con la preocupación de algunos estudiantes por el alto grado de dificultades académicas que han presentado desde el primero y segundo periodo se alude a su propia toma de conciencia respecto de la realidad —académica y disciplinaria— en la que se encuentran. Esto se hizo evidente durante la entrega de informes nombrada: delante de sus acudientes y director de grupo, y de forma voluntaria, los estudiantes se comprometieron a trabajar al ciento por ciento de sus capacidades en aras de revertir los malos resultados mostrados en los informes.

Ante estas razones, se hace necesario implementar en los grados de la básica primaria, secundaria y media de la Institución Educativa Rural Barranquillita una estrategia pedagógica encaminada a la solución de la dificultad planteada. Para ello, desde la jefatura del Área de Humanidades – Lengua Castellana se propone la aplicación de la propuesta “Plan Padrino”, con el fin

de transformar las debilidades identificadas en los estudiantes en cada periodo académico, en habilidades y niveles de desempeño medio, alto y superior.

3.6.2 Objetivo

Diseñar, implementar y evaluar de modo constante la estrategia pedagógica Plan Padrino para el mejoramiento del nivel de desempeño de los estudiantes de educación media (11º) con dificultades académicas detectadas en el primer, segundo y tercer periodo académicos de la Institución Educativa Rural Barranquillita.

3.6.3 Desempeños esperados de los estudiantes

- Transformación de las debilidades de tipo académico, identificadas durante cada periodo, en habilidades.
- Desarrollo gradual de las competencias básicas (interpretativa, argumentativa, propositiva y comunicativa) propuestas para el grado 11º en cuanto a los procesos de lectura y de escritura.
- Fortalecimiento de los conocimientos y saberes que garanticen la superación de las dificultades en el aprendizaje.
- Mejoramiento del nivel de desempeño en lectura crítica de la prueba Saber 11º.

3.6.4 Principios pedagógicos que orientan la propuesta

- Centrar la atención en los estudiantes y sus procesos de aprendizaje.
- Planificar para potenciar el aprendizaje.
- Generar ambientes de aprendizaje.
- Trabajar en colaboración para construir el aprendizaje.
- Hacer énfasis en el desarrollo de competencias, el logro de los Estándares Curriculares y los aprendizajes esperados.
- Evaluar para aprender.
- Renovar el pacto entre estudiante, docente, familia y escuela.
- Tutoría y asesoría académica a la escuela.

3.6.5 Descripción de la experiencia para que otros maestros la puedan implementar

Como su nombre lo indica, Plan Padrino es una estrategia pedagógica basada en roles: alguien interpreta el papel de padrino, y otro, el de ahijado. Desde una perspectiva escolar, llamamos “padrino” a un estudiante con desempeño académico satisfactorio (medio, con tendencias a alto, superior y muy superior), y “ahijado” a uno cuyo desempeño no lo es (medio con tendencias baja, inferior y muy inferior); ambos pertenecen al mismo grado escolar, en aras de propiciar más receptividad frente a la propuesta. Es decir, estudiantes con buen desempeño académico se convierten en orientadores de procesos académicos para estudiantes de bajo e inferior desempeño de su mismo grupo —claro está, con el consentimiento de los primeros, la disposición de los segundos y el acompañamiento activo del docente que opta por adoptar la propuesta.

3.6.6 Actividades de interacción con el lector (cinco tareas que el lector pueda desarrollar)

- **Ambientación de la lectura:** tiene como finalidad preparar el ambiente y provocar el interés por la lectura. Esta estrategia se desarrolla mediante actividades de predicción de un texto a partir del título, algunas frases, los conocimientos previos acerca del tema, el tipo de texto y el género literario.
- Lectura de diversos tipos de textos como narraciones, poesía, textos científicos, publicitarios y argumentativos.
- **Vivamos la lectura:** su objetivo es realizar un análisis de la lectura desde distintos niveles —textual (comprensión y ampliación del vocabulario), inferencial y crítico (que comprende la argumentación). Asimismo, se orienta el análisis literario de acuerdo con lo dispuesto para el grado 11°. Lo anterior se desarrolla mediante actividades de relectura, parafraseo, talleres de semántica, ejercicios literarios, etc.
- **Practiquemos la comunicación:** se desarrollan actividades en las que se recurre al código lingüístico como elemento cultural y de interacción social.

3.6.7 Metodología

Para determinar con exactitud quiénes serán padrinos o ahijados será necesario remitirse a dos elementos, señalados anteriormente: por un lado, a los consolidados generales de notas que se elaboran periódicamente para cada grado (suministrados por la secretaría de la institución); y por otro, a las actas

que se realizan durante la entrega de los informes de cada periodo académico. En este caso en particular, y para mayor comodidad del público objetivo de esta propuesta —es decir, los estudiantes con desempeño académico bajo—, los padrinos no elegirán a sus ahijados, sino viceversa (previo consentimiento de los primeros). Esta paridad se haría efectiva una vez socializada la propuesta en el grado que requiera adoptarla.

Una vez conformada la sociedad padrino-ahijados (un padrino podría hacerse cargo de dos ahijados, como máximo), estos estudiantes tienen la autorización de la dirección de grupo o del área para estar, interactuar y trabajar juntos en las horas de las clases en las que el ahijado presente dificultades académicas —sin interrumpir, entorpecer o ignorar el proceso que el docente oriente en ese momento. Vale la pena aclarar que el estudiante padrino jamás usurpará el lugar que por dignidad, experiencia y respeto merece únicamente el docente; en lugar de ello, será solo un acompañante que tratará, en la medida de sus capacidades, de aterrizar los saberes orientados por el docente al mismo nivel de su ahijado. Es decir, los discentes hablarán en su mismo lenguaje, en los tiempos que dispongan y en los ambientes que pacten.

3.6.8 Recursos propuestos para la experiencia

- Humanos: docente orientador, estudiantes (padrinos y ahijados) y padres de familia.
- Diario de campo.
- Consolidados periódicos y generales de grados escolares.
- Actas de entregas de informes escolares periódicos.

3.6.9 Evaluación que implementa la experiencia

Al evaluar los resultados finales obtenidos a partir de la participación en esta metodología, el padrino tendrá voz para determinar, en compañía del docente encargado, si su ahijado se promueve o no en cuanto a los procesos (concertados previamente) que se lleven a cabo durante la aplicación de la propuesta. Las evidencias de este seguimiento quedarán registradas en el diario de campo diseñado para esta estrategia pedagógica.

Para la promoción se tienen en cuenta las habilidades básicas que los estudiantes de grado 11° deben desarrollar. También se analizarán los avances, aciertos, errores y propuestas de solución que aporten los participantes. Por

último, se realiza la socialización de los resultados obtenidos a partir de la aplicación de la estrategia pedagógica Plan Padrino.

3.6.10 Transversalización con otras áreas

Esta es una propuesta que se diseña, implementa y evalúa desde la jefatura del área de humanidades – lengua castellana, pero es abierta; y está avalada por el Consejo Académico para ser ejecutada desde cualquiera de las áreas del conocimiento que se orientan en la IER Barranquillita.

3.6.11 Conclusiones

La estrategia Plan Padrino constituye un proyecto institucional que pretende contribuir de manera conjunta (estudiantes-padre de familia y docente) a la superación de las dificultades de aprendizaje de algunos estudiantes. Dadas las condiciones de la escuela rural, se encontró pertinente este ejercicio entre pares que permite reforzar el aprendizaje cooperativo, evidenciado mediante un portafolio que plasmará desempeños, avances y dificultades, y reflejará las reflexiones y la evaluación del proceso.

3.7 Experiencia significativa *Monstruos*: una estrategia para la escritura creativa, Santa Fe de Antioquia, Colombia



Gráfico 5. Recuerdos y experiencias en memoria escrita de estudiantes en el aula

Fuente: Marleny Rodríguez Flórez, docente Institución Educativa San Luis Gonzaga, Santa Fe de Antioquia como parte del trabajo de aula autorizado por la institución.

Datos de la docente que la propone: Marleny Rodríguez Flórez.

Municipio: Santa Fe de Antioquia.

Área a la que va dirigida la propuesta: lengua castellana.

Grado al que va dirigido la propuesta: 3°.

Institución a la que pertenece: Institución Educativa San Luis Gonzaga.

Zona: urbana.

Tiempo estipulado para ejecución: dos horas en tres clases de cuatro horas semanales.

3.7.1 Eje problémico

El cuento es el principal medio motivador para iniciar una serie de aprendizajes escolares. Por lo tanto, con el cuento “El monstruo en el armario” se busca despertar gran interés en los niños por la lectura y la escritura, ya que les permite comprender hechos y sentimientos de otros, convertir la fantasía en realidad, identificarse con los personajes, crear, imaginar, suavizar tensiones y resolver situaciones de conflicto.

Habida cuenta de estas premisas, se ha llevado a cabo en el aula de grado 3° de la Institución Educativa San Luis Gonzaga (sede Jorge Robledo) una experiencia de animación a la lectura y la escritura que tiene como elemento fundamental una secuencia didáctica de textos narrativos, la cual permite al estudiante identificar la superestructura del cuento, así como reconocer su tema central, personajes y trama. El deseo es crear un clima propicio y lúdico para la lectura y la escritura, apoyada por textos narrativos de la literatura infantil y juvenil.

3.7.2 Objetivos

- **General:** producir cuentos a través de otros, atendiendo a la superestructura textual.
- **Específicos:** planear, textualizar y revisar la producción textual; usar los saberes previos en la producción de cuentos infantiles; identificar las características de los personajes y lugares mediante descripciones de estos últimos; explorar el cuento a través de las predicciones, inferencias, verificaciones; reconocer en el episodio el problema y las acciones para solucionarlo; generar actitudes estéticas, reflexivas y procedimentales para trabajar el cuento infantil; relacionar este último con la vida cotidiana;

ampliar el vocabulario; estimular la fantasía, y disfrutar y recontar un cuento infantil.

3.7.3 Desempeños esperados de los estudiantes

Se espera que los estudiantes aprendan a parafrasear, dar respuestas a preguntas generadas por el texto y construir cuestionamientos propios, inferir más allá de lo que está escrito y predecir lo que puede pasar, argumentar, analizar y describir situaciones.

Las competencias que se busca desarrollar en los estudiantes son las estipuladas por los lineamientos curriculares:

- Competencia textual, referida a los mecanismos que garantizan coherencia y cohesión a los enunciados cuando los estudiantes construyen su texto.
- Competencia pragmática o sociocultural, referida al reconocimiento y al uso de reglas contextuales de la comunicación.
- Competencia enciclopédica, referida a la capacidad de poner en juego, en los actos de significación y comunicación, los saberes con los que cuentan los estudiantes y que son construidos en el ámbito de la cultura escolar o sociocultural en general, y en el microentorno local y familiar.
- Competencia literaria, entendida como la capacidad de poner en juego, en los procesos de lectura y escritura, un saber literario surgido de la experiencia de lectura y análisis de las mismas lecturas que se realizan.
- Competencia poética, entendida como la capacidad de un sujeto para inventar mundos posibles a través de los lenguajes, e innovar en el uso de los mismos.

3.7.4 Descripción de la experiencia para que otros maestros la puedan implementar

Se mostrarán a continuación las actividades que conforman la secuencia.

- **Fase 1:** se introduce el tema sobre el miedo mediante un diálogo y cuando se llegue a la conversación de la hora de ir a dormir, ver cómo surgen los monstruos. Con el libro *Del más miedoso... al más valiente* se concluyó que tener miedo no es malo, ya que los hace ser prudentes y que el problema aparece cuando el miedo es tan grande que no nos deja hacer nada. **Antes de leer:** activación de saberes previos, estrategia para diagnosticar qué y cuánto saben del tema, mediante la técnica de la pregunta. Algunas preguntas y respuestas fueron las siguientes:

- ¿A qué le tienes miedo? “A la oscuridad”, “a estar solo”, “a las arañas”, “a las malas personas”, “a la guerrilla”, “a los fantasmas”, “a los duendes”.
 - » ¿Cuándo tienes miedo, a quién recurres? “A la mamá”, “a la abuela”, “al papá”.
 - » ¿Cómo expresas el miedo? “Grito muy fuerte, corriendo lo que más se pueda”, “abro la boca”, “me tapo la boca”, “me tapo con la cobija”, “lloro para que pongan atención”.
 - » ¿En qué situaciones sientes miedo? “Cuando se va la luz y no hay velas al instante”, “cuando un desconocido me llama”, “cuando escucho muchas balas”, “cuando sueño cosas feas”.
 - » ¿A qué personajes les tienes miedo? “A los duendes”, “a los guerrilleros”.
 - » ¿Crees que el miedo solo lo padecen los niños y niñas? “No, a los adultos también les da miedo”, “a mi abuela le dan miedo de los gusanos”, “a mi mamá le da miedo de [sic] los temblores”.
 - » ¿Cuáles lugares te dan más miedo? “Una casa grande y sin nadie allí”, “un bosque en la noche”, “una casa al lado de la quebrada”, “una calle oscura”.
 - » ¿Si el título del texto es “El monstruo en el armario”, de que crees que se tratará el texto (predicción e hipótesis)? “Creo que un monstruo se escondió en un armario para asustar a alguien”.
 - » ¿Qué quieres saber del cuento (propósito)? “A quién asustó el monstruo, dónde vivía, qué comía, qué hacía, es bueno o malo, qué pasó al final”.
- **Fase 2, durante la lectura:** se lee en voz alta el cuento “El monstruo en el armario” (anexo); luego, se hacen pausas para invitar a los niños a hacer inferencias y predicciones sobre la situación que se presenta e identificar el lugar, los personajes y el problema, para después plantear hipótesis posibles, respuestas y hacer parafraseo. He aquí algunas preguntas y respuestas ante la situación “Al abrir el armario, el niño se encontró con un monstruo frente a frente”:
 - » ¿Qué crees que pudo haber pasado en ese encuentro? “Se asustaron los dos”.
 - » ¿Por qué crees que el monstruo no salía nunca del armario? “Porque le daba miedo”, “porque no tenía donde más vivir”.

- » ¿Qué hizo el niño cuando el monstruo se puso a llorar? “Lo consoló”, “le habló”, “lo abrazó”, “también se puso a llorar”.
- » ¿Será que el monstruo y el niño llegarán a hacer amigos? “Creemos que sí porque se hablaron”.
- » ¿Qué otro final le darías al cuento? “Que al final el monstruo fuera a la escuela como nosotros”.
- **Fase 3, después de la lectura:** se hace un recuento del texto mediante la técnica de la pregunta para llevar a los estudiantes a argumentar, analizar y describir situaciones. Las siguientes preguntas se responden de forma oral:
 - » ¿Cómo era el monstruo del cuento? Descríbelo y dibújalo.
 - » ¿De qué manera afrontó el miedo el niño de nuestro cuento? Coméntalo.
 - » ¿Cómo terminó el cuento?
- **Fase 4:** se leen varios cuentos traídos de la biblioteca, en los cuales los personajes suelen producir miedo y representan papeles distintos: para el caso que nos ocupa, “Mimosario”, “¿Oíste hablar del miedo?”, “Trucas”, “El Dragoncito que no sabía sonarse” y “El pequeño dragón de agua”. Algunos son narrados por los mismos niños. Luego escriben una lista colectiva sobre cuentos o películas conocidas donde aparezcan personajes de monstruos, en un pliego de papel bond, al preguntar “¿qué otros cuentos o películas conocen?” Todos querían escribir a la vez porque sabían mucho sobre películas que habían visto. En puesta en común se escuchó el comentario de algunas películas vistas.
- **Fase 5:** durante varias secciones de cine escuela, a la cual asistieron los estudiantes, se presentaron cortos de películas cuyos personajes principales eran monstruos, tales como *300*, *Barbarella*, *Metrópolis*, *Persépolis*, *Los hijos de la luna*, *Vals con Bashir* y *Sin City*, con el fin de tener una visión más acertada respecto de las características físicas y psíquicas de un monstruo.
- **Fase 6:** elaboración de un monstruo a través de una actividad dirigida. Después de preguntar a los estudiantes “¿les gustaría dibujar un monstruo?”, y con la alegría evidenciada en sus respuestas, se repartió a cada uno un octavo de cartulina, dos números distintos, colores, crayones y vinilos, a la vez que se dieron orientaciones para que siguieran las instrucciones dadas. En pantalla grande se presentaron plantillas, cada una de las cuales mostraba las partes que dibujarían: primero plasmaron la cara con el número

mayor que tenían (había 24 caras); después, los ojos, utilizando los dos números (es decir, cada ojo sería diferente); luego, la nariz con su número menor, la boca con el mayor y las orejas con ambos —lo mismo que con las manos y los pies—, y el pelo y demás partes con el número menor. Lo pintaron a su gusto con los materiales que se les entregó.

- » **Un camino para construir historias o cuentos:** después de dibujar su monstruo, cada estudiante le dio un nombre y lo escribió; entre otros, se los llamaron “Ocholondo el extraterrestre”, “Mococh”, “Gruñolandia”, “Jimi”, “El monstruo y la niña”, “Míster”, “Monstro amigoso y los campesinos”, “Benito y su imaginación”, “Dinomonstruo”, “La luna del terror”, “Estrillisa”, “Guasauski”. Se explica cómo caracterizar un personaje a mediante puntos específicos y la descripción de dónde y con quién viven, qué comen, cómo es su cuerpo, qué poderes tienen, su carácter (son buenos o malos), origen, gustos y alimentación.
- » Algunos niños escribieron cuentos cortos, leídos mediante una puesta en común, y luego se hizo una exposición con todos los monstruos y sus cuentos. Antes de escribir, se hicieron borradores en los cuales se plasmaban formas de empezar un cuento (p. ej. “al principio”, “hace varios años vivía...”, “había una vez una...”, “en un lugar muy lejano”, “desde que yo recuerdo”, “al comienzo”).
- » Para escribir el conflicto se recordaron expresiones como “de repente”, “de pronto”, “inesperadamente”, “imprevistamente”, “pero de repente”, “bruscamente” y “al poco tiempo las cosas cambiaron”. Para la solución, a su turno, se utilizaron “finalmente”, “al fin”, “por fin”, “y así concluyó”, “así fue como” y “por último”.

3.7.5 Actividades de interacción con el lector y recursos

Tabla 2. Relación de actividades y recursos

Actividad	Recursos
• Tema sobre el miedo. • Presentación del libro <i>Del más miedoso al más valiente</i> y activación de saberes previos.	• Texto <i>Del más miedoso al más valiente</i>
• Lectura en voz alta del cuento “El monstruo del armario”. • Parafraseo • Hipótesis • Respuestas • Inferencias y predicciones • Argumentar, analizar y describir situaciones.	• Cuento “El monstruo del armario”

<i>Actividad</i>	<i>Recursos</i>
• Lectura de varios cuentos alusivos a temas de monstruos. • Lista de películas o libros sobre monstruos.	• Diferentes cuentos sobre monstruos • Papel bond, marcadores
• Cine escuela: cortos de películas sobre monstruos y el miedo.	• Películas, teatro, cuadernos y lápices
• Elaboración de un monstruo a través de una actividad dirigida.	• Cartulina, colores, marcadores, vinilos, lápices, plantillas y video proyector
• Caracterización de los monstruos y construcción de cuentos sobre ellos. • Exposición • Evaluación	• Hojas de bloc, lápices, colores

Fuente: elaboración propia.

3.7.6 Evaluación y conclusiones de la experiencia

El tema de los miedos y los monstruos ha sido una secuencia muy motivadora tanto para los niños como para los otros maestros, ya que ha permitido aprender y gozar a través de la lectura y la escritura de cuentos. Los niños son capaces de reconocer en los cuentos personajes que dan miedo, se familiarizan con el mundo de la fantasía literaria, elaboran textos escritos según su nivel, se divierten con los personajes que dan miedo, crean personajes tenebrosos y elaboran un pequeño cuento, reconocen las características físicas y psíquicas de los monstruos y seres fantásticos, enfrentan algunas situaciones que dan miedo, reconocen la estructura del cuento.

3.7.7 Transversalización con otras áreas

Con esta experiencia se han abordado temáticas de las áreas de educación artística, matemáticas, ciencias, sociales y ética.

3.8 Mapas conceptuales como estrategia para fortalecer el aprendizaje significativo de los estudiantes, Abejorral, Antioquia, Colombia

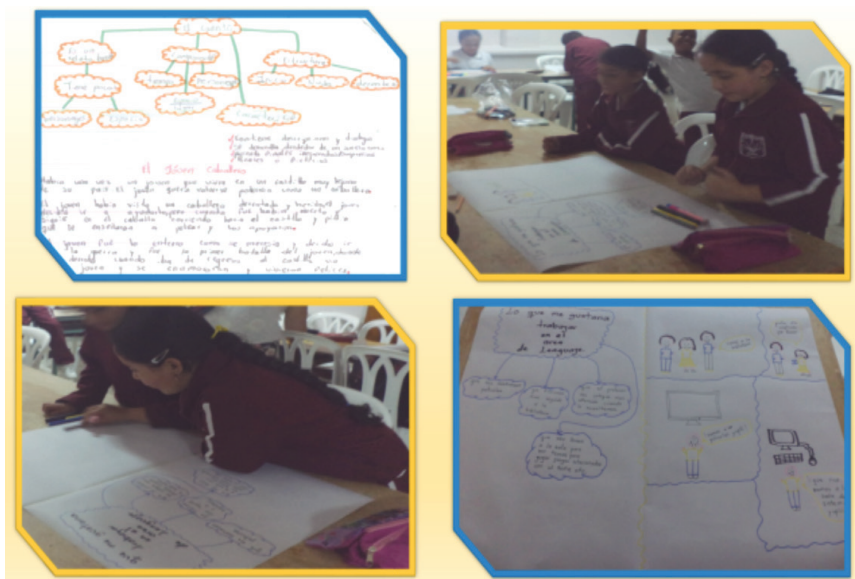


Gráfico 6. Mapeando la experiencia formativa.

Fuente: Juan Gabriel Velásquez García docente Escuela Normal Superior de Abejorral, Abejorral, Antioquia, como parte de trabajo de aula autorizado por la institución.

Docente que la propone: Juan Gabriel Velásquez García.

Municipio: Abejorral.

Área a la que va dirigida la propuesta: lengua castellana.

Grado al que va dirigido la propuesta: primer ciclo escolar, 1°, 2° y 3°.

Institución a la que pertenece: Escuela Normal Superior de Abejorral.

Zona: urbana.

3.8.1 Eje problémico

La estrategia de los mapas conceptuales se presenta como respuesta a la constante necesidad de acercar los estudiantes a procesos de aprendizaje desde situaciones que les representen significado y reto. Asimismo, la estrategia parte de la necesidad de desarrollar un aprendizaje más significativo en contextos semánticamente amplios, que permitan su problematización,

de tal forma que se aleje a los estudiantes de un conocimiento alcanzado de forma mecánica, repetitiva y sin posibilidades de intertextualidad.

También se busca con esta iniciativa una oportunidad de dinamizar los procesos de planeación y trabajo del docente, de modo tal que se propicien espacios de reflexión, trabajo cooperativo y modificación de esquemas de pensamiento de estudiante y maestro, pues sin duda, las posibilidades de interdisciplinariedad e intertextualidad de una estrategia como esta son incalculables. Los mapas conceptuales contribuyen con la formación integral de los estudiantes en lo referido al desarrollo cognitivo y el fortalecimiento de las competencias comunicativas, con lo que se potencia la formación de personas críticas con pensamiento amplio, bajo la dinámica de las acciones y procedimientos propios del constructivismo.

3.8.2 Objetivos

Fortalecer el desarrollo de habilidades cognitivas de orden superior tales como comprensión, análisis, síntesis y argumentación; dinamizar el aula de clase con estrategias de corte constructivista, a fin de propiciar experiencias significativas y modificar estructuras de pensamiento; propiciar la configuración de ambientes de aprendizaje acordes con las exigencias del contexto y los principios básicos de calidad e innovación propuestos desde la filosofía institucional; fomentar el desarrollo de las competencias propias del área de lenguaje desde la generación de ambientes y retos académicos semánticamente significativos; y brindar a los estudiantes los elementos básicos para la producción de mapas conceptuales.

3.8.3 Desempeños esperados de los estudiantes

A partir de la aplicación de la experiencia se espera que los estudiantes desarrollen una mayor capacidad de procesar la información y transformarla en aprendizajes para la vida. Con el desarrollo de este proceso, los estudiantes se encuentran en permanente construcción de conocimiento, al tiempo que participan (de formas directa e indirecta) en el proceso de investigación, análisis, procesamiento de la información y elaboración de los mapas conceptuales, sin duda alguna da lugar al desarrollo de habilidades cognitivas como el análisis, la comprensión y las capacidades de seleccionar la información en orden de importancia, sintetizar y resumir contenidos y justificar la relevancia de los conceptos seleccionados en función de la experiencia. Ello implica que los estudiantes asuman una postura más dinámica frente al conocimiento y su actividad cognitiva se ponga a prueba de forma constante, con procesos

más complejos que dejan de lado lo memorístico y lo mecánico para dar vía al aprendizaje significativo.

3.8.4 Tiempo probable

La estrategia se ha desarrollado desde el año 2012 hasta la actualidad, pues se encuentra en proceso permanente de transformación y adecuación frente a las necesidades de los estudiantes. Por ser una estrategia transversal, se trabaja a partir de diversas áreas del conocimiento y en diferentes momentos de la cotidianidad escolar.

3.8.5 Principios pedagógicos que orientan la propuesta

El entorno cambiante sugiere una institución educativa que se pueda asumir, en perspectiva crítica y autónoma, las transformaciones sociales, tecnológicas, científicas y culturales. La escuela no puede enajenarse de los procesos de globalización, ya que tiene una relación dialéctica con la realidad y el contexto; por tanto, ha de permanecer a la vanguardia de los cambios y transformaciones que se gestan, con adaptaciones a sus currículos que conduzcan a la formación de un sujeto íntegro, activo y participativo en la construcción del conocimiento, conocedor y transformador de su realidad. En este orden de ideas, y con la intención de desarrollar competencias en los estudiantes en el área de lenguaje, se exponen a continuación argumentos que validan la importancia de la construcción de los mapas conceptuales en el desarrollo de habilidades comunicativas y como estrategia que genera aprendizajes significativos en los estudiantes.

Tal como lo plantea la teoría de Ausubel, junto con sus posibles implicaciones para la enseñanza y el aprendizaje: “si tuviese que reducir toda la psicología educativa a un solo principio, enunciaría este: el factor más importante que influye en el aprendizaje es lo que el alumno ya sabe, averíguese esto y enséñese consecuentemente” (Ausubel et al., 1987).

Con relación a esto, Van Dijk (2005) señala que después de leer o escuchar un discurso, con frecuencia nos es posible indicar su tema. También usamos términos como asunto, resultado o idea general, o locuciones como lo importante – esencial de lo que se dijo. Al usar estas expresiones aludimos a alguna propiedad del significado o del contenido del discurso; por lo general no nos referimos al sentido de las oraciones individuales, sino al del discurso como un todo o de fragmentos más o menos grandes —párrafos o capítulos, por ejemplo. Queda así planteada la idea de macroestructura del discurso: corresponde a la representación abstracta de la estructura global

del significado de un texto y tiene que ver con su tema o asunto. Dicho de otro modo, es la información más importante que los hablantes recordarán de una conversación, un artículo o un ensayo. La macroestructura se da por niveles en orden descendente y en función de la importancia de las ideas, y así es recordada por el oyente al recuperar la información.

Se establece con lo dicho una relación amplia entre los planteamientos de Novak y Van Dijk: al construir un mapa conceptual, el niño debe organizar su estructura cognoscitiva de tal manera que esté en capacidad de identificar la macroestructura y la superestructura de un texto, con el fin de organizar la información que desea presentar a través de un análisis profundo del texto. En este sentido, una de las características más relevantes de los mapas conceptuales es la jerarquización. En esta línea, los niños deben hacer inferencias que conlleven el reconocimiento amplio de la organización del texto, de tal modo que jerarquicen la información que lo compone, determinen sus ideas central y secundaria, y resalten los conceptos más importantes. Es ese el insumo para la construcción de un mapa conceptual con sentido, a partir del cual el niño aplique y ponga en juego las habilidades de pensamiento (es decir, estar en la capacidad de analizar, criticar, proponer y hacer relaciones).

El ejercicio de construir el mapa supone un trabajo con el cual el estudiante comienza a problematizar el conocimiento y eleva su nivel de comprensión lectora, situaciones que derivan en un aprendizaje significativo. Respecto de lo anterior, y según Ausubel, este último solo puede tener lugar si la información nueva se conecta con conceptos relevantes preexistentes en la estructura cognitiva del estudiante. Dicho en sus propias palabras, “las nuevas ideas, conceptos y proposiciones pueden ser aprendidos significativamente en la medida que otras ideas, conceptos o proposiciones relevantes estén adecuadamente claras y disponibles en la estructura cognitiva del individuo” (Ausubel y Novak, 1983; Novak, 1991).

3.8.6 Descripción de la experiencia para que otros maestros la puedan implementar

La experiencia tuvo su origen en las discusiones académicas realizadas al interior del Núcleo de Lengua Castellana de la Escuela Normal Superior, en aras de implementar estrategias de corte constructivista que, de manera articulada con el Proyecto Educativo Institucional y al proyecto de investigación del Núcleo “Escribir un reto con ruta”, apuntaran al desarrollo cognitivo y al fortalecimiento de las competencias comunicativas básicas propuestas desde los lineamientos curriculares de lengua castellana.

En este sentido, se optó por la adopción de esta estrategia derivada de las teorías de Ausubel y Novak (1983) desde el aprendizaje cognitivo. Esta articulación llevó a pensar en la adopción de los mapas conceptuales como estrategia fundamental para el fortalecimiento de habilidades superiores del pensamiento como la comprensión, el análisis, la síntesis y la interrelación; cuanto mayor sea el desarrollo de estas últimas, mayores serían las capacidades de los estudiantes para el desarrollo de competencias comunicativas, especialmente al hablar, escribir, leer y escuchar.

Conociendo de los retos que tiene la escuela respecto de lo anterior, es crucial implementar estrategias que involucren de forma activa a los estudiantes como artífices de sus propios conocimientos, a través de la generación de conflictos cognitivos que impliquen situaciones en las cuales los estudiantes sean actores protagónicos en los procesos de aula. La estrategia hace hincapié en tres puntos fundamentales: desarrollo cognitivo, fortalecimiento de las competencias comunicativas y constructivismo.

La experiencia ha consistido, básicamente, en potenciar procesos cognitivos y afianzar competencias comunicativas a partir del desarrollo de mapas conceptuales, estrategia didáctica que permite el aprendizaje en contextos significativos y con mayores posibilidades de interpretación y comprensión general de situaciones abordadas en las diferentes áreas del conocimiento (y de manera especial, en la de lenguaje).

El proyecto contempla la adopción de los mapas conceptuales como una estrategia fundamental en la adquisición del código de manera significativa, en la medida en que propicia un impacto visual y con posibilidades de interpretación e interrelación de conceptos. Con esto, y como se ha dicho anteriormente, se desarrollan en el niño mayores conflictos cognitivos derivados, por un lado, del empleo del método global para la enseñanza; y por otro, de la amplia fundamentación desde la textolingüística, la cual tiene como unidad de análisis el texto.

Como estrategia, el mapa conceptual se emplea en tres momentos fundamentales de la clase: en primer término, el estudiante tiene la posibilidad de representar sus conocimientos previos por medio de mapas; durante la clase se ha pretendido acabar con el dictado o la copia, razón por la cual el estudiante en la mayoría de los casos construye conocimiento y plasma sus comprensiones mediante esquemas; y por último, se retroalimenta la clase con las exposiciones del docente y la socialización de los mapas que los niños han logrado construir en la sesión.

3.8.7 Actividades de interacción con el lector

Mapas conceptuales como estrategia para propiciar el aprendizaje significativo: el planteamiento de Novak et al. (1988) en torno al problema del aprendizaje humano se centra en facilitar al estudiante estrategias y condiciones educacionales que lo lleven a “aprender a aprender”. La propuesta de ellos radica en aportar ayudas para que el estudiante capte el significado de lo que va a aprender, es decir, profundizar los estudios de la estructura y el significado de cómo se produce.

Indican estos autores que el proceso educativo se ha dado en función de descubrir el conocimiento, pero el asunto en realidad radica en construirlo. Por medio de los conceptos que el hombre posee, la producción de conocimientos comienza con la observación de acontecimientos (es decir, cualquier cosa natural o humana que suceda, o pueda provocarse) y objetos de la realidad (cualquier cosa que exista o pueda observarse). Asumen, así, que la construcción de conocimiento “no es algo que se descubra como el oro o el petróleo, sino más bien algo que se construye, como un coche o una pirámide” (Novak et al., 1988).

En la estructura del conocimiento, así como en la construcción del significado, los elementos clave para su comprensión son los conceptos y las proposiciones que se forman por estos. En este sentido, Novak et al. (1983) se apoyan en el fundamento teórico del aprendizaje significativo al sugerir que, en éste, se concentra la atención en los conceptos y en el aprendizaje proposicional que facilitan a las personas la construcción de significados propios e idiosincráticos. Como se ha señalado anteriormente, bajo esta concepción el aprendizaje se alcanza a través de la relación entre conocimientos nuevos y preexistentes la contrapone al aprendizaje memorístico.

Los mapas conceptuales son una opción didáctica que brinda la oportunidad de relacionar conceptos y formar proposiciones de manera dinámica. Esto no solo por el cúmulo importante de conceptos que el individuo posee y su capacidad de relacionarlos con aquellos por adquirir, sino porque a nivel mental operan procesos complejos que generan un abanico de posibilidades de relaciones conceptuales, dadas por la impresionante capacidad de almacenamiento y procesamiento de información del cerebro humano, así como por la condición cerebral de generar conexiones con dichas relaciones —lo que va en sintonía con la lógica de Piaget (1974).

Los mapas conceptuales se inscriben dentro de las estrategias metacognitivas que se desarrollan con los estudiantes a fin de crear la consolidación de aprendizajes significativos y cada día más autónomos. En este sentido,

aportan a la construcción y fortalecimiento de habilidades como la lectura y la escritura, además de procesos de comprensión y construcción de sentido.

Para propiciar la construcción de estos mapas es posible desarrollar actividades como las siguientes:

- Planear un tema determinado. En un primer momento es necesario investigar por los conocimientos previos que tienen los estudiantes acerca de la temática que se abordará, al tiempo que es necesario motivarlos a indagar y consultar sobre el mismo. A partir de la información obtenida de ese proceso de recolección, los docentes deberán seleccionar la información relevante, de tal suerte que se obtengan las ideas principal y secundarias del tema, las cuales se presentarán a la clase de forma organizada en mapas conceptuales que serán socializados por los niños. Con esto, y de acuerdo con lo expuesto anteriormente, se establecerán puntos de encuentro entre los aprendizajes previos y nuevos. Los anteriores procesos dependen, en gran medida, de la condición e identidad profesoral y los estilos de enseñanza (Pimienta, 1996).
- Presentar a la clase algún tipo de texto, en especial de tipo informativo. Después de leer solo el título, los estudiantes indican lo que saben y quieren conocer acerca del texto; hecha la lectura, harán explícitos los aprendizajes nuevos que hayan obtenido para llegar a la construcción de un mapa conceptual que incluya la presentación del proceso de aprendizaje en sus diferentes momentos.

3.8.8 Metodología

La experiencia mostrada parte de un enfoque constructivista social, por medio del cual se busca que el estudiante sea el protagonista de su propio aprendizaje y participe de forma activa en su construcción, a partir del desarrollo de procesos que promuevan el “aprender haciendo”, el aprendizaje cooperativo y colaborativo, el trabajo en equipo, la investigación, la observación y la indagación, y el desarrollo de la metacognición a través de la problematización del aprendizaje mismo.

3.8.9 Recursos propuestos para la experiencia

- Material físico y didáctico (p. e. útiles escolares y aparatos tecnológicos).
- Documentación escrita y virtual que garanticen el soporte teórico específicamente los aportes de Joseph Novak, así como ambientes institucionales y agentes educativos (estudiantes, docentes y directivos).

- Tecnologías de Información y Comunicación (TIC) como fuente de información que privilegia el aprendizaje cooperativo e interactivo de los estudiantes. Internet, así como el video, el audio, el circuito cerrado de televisión y el intercomunicador, se convierten en elementos que permiten ampliar el horizonte conceptual y estimular procesos de comunicación que, junto con un acompañamiento puntual desde las competencias ciudadanas, potencian al estudiante y contribuyen con la formación integral.

3.8.10 Evaluación que implementa la experiencia

Abordar el tema de la evaluación remite al análisis de variables como la formación, la enseñanza, el aprendizaje, el método, el maestro y el alumno, entre otras. La evaluación está presente en la práctica pedagógica y, en consecuencia, no puede separarse del contexto cotidiano de la educabilidad, la enseñabilidad y la pedagogía (Pérez y Núñez, 2020). El aprendizaje será significativo para el estudiante en la medida en que lo siente, lo vive y lo ayuda a ser y actuar; en la experiencia de los mapas conceptuales se fomenta a través de todas las estrategias de intervención pedagógica que generan, a su vez, una responsabilidad por parte del estudiante frente a su experiencia y proceso.

La evaluación en este contexto despliega todo su sentido de acompañamiento en la medida en que identifica procesos, señala diferencias y particularidades, sugiere, guía, controla y se hace positiva para encauzar el éxito de cada niño. La experiencia tiene en cuenta el tipo de aprendizajes previos o prerrequisitos con los que asumen los estudiantes la relación con el conocimiento; reconoce que el cambio fundamental debe realizarse en el escenario metodológico, de manera que, a través de la promoción de opciones para discutir y entender el conocimiento, el desarrollo del pensamiento analítico, creativo y crítico se incrementa: se trata de un proceso evaluativo consecuente con lo acaecido en la clase.

En esta perspectiva, la propuesta evaluativa busca valorar en el niño los comportamientos que demuestren sus desarrollos volitivos; su habilidad para comprender informaciones y procedimientos; su afianzamiento progresivo en los métodos para conocer, analizar, crear y resolver problemas; y su inventiva, o tendencia a buscar nuevos métodos o respuestas. Lo anterior incluye elementos tan variados como:

- Las apropiaciones sobre los conceptos.
- Los cambios que se presentan en las estructuras mentales, evidenciados en la expresión de conceptos y la participación activa de los estudiantes durante la construcción de los conocimientos.

- La comprensión de los contenidos temáticos básicos y temas de enseñanza.
- El estado de conceptualización alcanzado frente a los saberes formales.
- Las formas de comunicación de concepciones y conceptos.
- La capacidad de aplicar los conocimientos.
- La capacidad de interpretar, plantear y resolver problemas.
- Las estrategias y procedimientos utilizados para plantear y resolver problemas.
- Los estilos de trabajo personal y colectivo.
- La adquisición de habilidades y destrezas.
- La participación individual en tareas colectivas.
- El interés por ampliar los conocimientos discutidos en el aula.
- La capacidad de lectura y escritura de temas relacionados con las áreas.
- La capacidad de reflexionar de forma crítica sobre lo que se enseña.

En esta perspectiva, la propuesta evaluativa en el contexto de la experiencia “Los mapas conceptuales como estrategia para fortalecer el aprendizaje significativo de los estudiantes” tiene por objeto generar un ambiente de reflexión, análisis, investigación y valoración en el proceso de apropiación de saberes y procesos comunicativos, interviniendo cada uno de los componentes y procesos del currículo, en aras de proporcionar información relevante para la toma de decisiones y perfeccionamiento de la propuesta, así como para su cualificación. En resumen, la experiencia se propone recoger en la evaluación el principio de la argumentación, el análisis crítico y la creación a partir de una información conocida y las construcciones de los saberes por parte de los sujetos que participan en ella.

3.8.11 Transversalización con otras áreas

Al plantear el constructivismo como propuesta pedagógica que permite a los estudiantes acceder a aprendizajes significativos a partir de la construcción de mapas conceptuales, es importante resaltar algunos aspectos relevantes en dicha corriente que se vinculan de manera directa con los procesos de aprendizaje de los estudiantes en las diferentes áreas:

- Activación de los conocimientos previos.
- Integración y transferencia de nuevos saberes.

- Vinculación de los conocimientos previos con los nuevos saberes.

Esos aspectos se relacionan de forma directa con los procesos de aprendizaje generados en el área de lengua castellana, y da apertura al trabajo desde todas las áreas del conocimiento en tanto se desarrolla a partir de un ejercicio que vincula el aprender y poner en contexto lo aprendido a través de la lectura, la comprensión y la intertextualidad.

3.8.12 Conclusiones

- El desarrollo de actividades de enseñanza-aprendizaje que parten desde las necesidades y saberes previos de los estudiantes suelen constituir situaciones de aprendizaje que cobran más sentido y significado para sus vidas.
- Las estrategias metacognitivas que se desarrollan en la clase, y en especial los mapas conceptuales, posibilitan la apropiación de aprendizajes significativos, además de potencializar los procesos de lectura y escritura, y de comprensión de textos.
- Debido a su versatilidad, la estrategia pedagógica basada en mapas conceptuales facilita la adquisición de nuevos conocimientos relacionados con los aprendidos de forma significativa. Con esto, la construcción de dichos esquemas hace posible abordar temas del interés de los estudiantes que pertenecen a diversas áreas del conocimiento.

Referencias

- Alvarado, P. y Núñez, C. (2018). La evaluación como referente de calidad educativa. El caso del Municipio de Sopetrán, Antioquia (Colombia). *Revista Espacios*, 39(15), 8. Disponible en: <http://www.revistaespacios.com/a18v39n15/18391508.html>.
- Ausubel, D. y Novak, J. D. (1983). *Psicología Educativa: Un punto de vista cognoscitivo*. México, D.F.: Trillas.
- Ausubel, D. P., Novak, J. D. y Hanesian, H. (1976). *Psicología educativa: un punto de vista cognoscitivo*, Vol. 3. México D.F.: Trillas.
- Caro, F. y Núñez, C. (2018). El desempeño académico y su influencia en índices de eficiencia y calidad educativa en el Municipio de Santa Fe de Antioquia, Colombia. *Revista Espacios*, 39(15), 15. <http://www.revistaespacios.com/a18v39n15/18391515.html>
- Cassany, D. y Vázquez, B. (2014). Leer en línea en el aula. *Revista peruana de investigación educativa*, 6, 63-87.
- Hernández, J.S., Nambo, J.S., López, J. y Núñez, C. (2014). Estudio del coaching socioformativo mediante la cartografía conceptual. *Acción pedagógica*, 23, 94-105.

- Hernández, J.S.; Guerrero, R.G., Tobón, S. y Núñez, C. (2018). Mediación socioformativa: del aprendizaje a la formación integral. En Núñez, C., Barzotto, V., Tobón, S. (Coord.). *Prácticas docentes y transformación de las aulas. Rutas de investigación educativa en Brasil, Colombia y México* (pp. 81-106). Medellín: Sello Editorial Universidad de Medellín.
- Institución Educativa Normal Superior Mariano Ospina Rodríguez (2014). Misión institucional. Documento gestión estratégica institucional. Fredonia, Antioquia, Colombia.
- Lerner, D. (1996). *¿Es posible leer en la escuela?* Revista *lectura y vida*, 17(1), 1-25. http://www.lecturayvida.fahce.unlp.edu.ar/numeros/a17n1/17_01_Lerner.pdf
- Maqueo, A. M. (2006). *Lengua, aprendizaje y enseñanza: el enfoque comunicativo: de teoría a la práctica*. Madrid: Limusa.
- Novak, J. D., Gowin, D. B. y Otero, J. (1988). *Aprendiendo a aprender*. Madrid: Martínez Roca.
- Novak, J. D. (1991). Ayudar a los alumnos a aprender cómo aprender. La opinión de un profesor-investigador. *Enseñanza de las Ciencias*, 9, 215-228.
- Núñez, C. y Tobón, S. (2006). Pedagogía y didáctica de las ciencias: el problema de los escenarios de aprendizaje. *Revista Páginas*, 75, 21-30
- Núñez, C., Arteaga, L., Caro, F. y Carantón, I.J. (2018a). Prácticas docentes, desempeño académico y la calidad educativa. Referentes teóricos y conceptuales. En Núñez, C., Barzotto, V., Tobón, S. (Coord.). *Prácticas docentes y transformación de las aulas. Rutas de investigación educativa en Brasil, Colombia y México* (pp. 21-62). Medellín: Sello Editorial Universidad de Medellín.
- Núñez, C., Caro, F., Torres, R. y Alvarado, P. (2018b). Prácticas de aula y desempeño académico. Contribución a la eficiencia y calidad de instituciones educativas. En Núñez, C., Barzotto, V., Tobón, S. (Coord.). *Prácticas docentes y transformación de las aulas. Rutas de investigación educativa en Brasil, Colombia y México* (pp. 129 - 169). Medellín: Sello Editorial Universidad de Medellín.
- Núñez, C., Arteaga, L., Córdoba, A. Jiménez, C., Bedoya, A., Cartagena, J., Pineda, C., Góez, M., Agudelo, Y. y Puerta, N. (2018c). Prácticas pedagógicas: ejes dinamizadores en los procesos didácticos de enseñanza – aprendizaje de la lectura y la escritura. En Núñez, C., Barzotto, V., Tobón, S. (Coord.). *Prácticas docentes y transformación de las aulas. Rutas de investigación educativa en Brasil, Colombia y México* (pp. 229-274). Medellín: Sello Editorial Universidad de Medellín.
- Núñez, C., Gaviria, J. M., Tobón, S., Guzmán, C. y Herrera, S. (2019). La práctica docente mediada por TIC: una construcción de significados. *Revista Espacios*, 40(5), 4. <http://www.revistaespacios.com/a19v40n05/19400504.html>
- Pérez, O.J. y Núñez, C. (2020). Prácticas evaluativas y rendimiento académico en estudiantes colombianos de básica secundaria y media. En Núñez, C., Barzotto, V., Tobón, S. (Coord.). *Prácticas docentes y transformación de las aulas. Rutas de*

investigación educativa en Brasil, Colombia y México (pp. 275-317). Medellín: Sello Editorial Universidad de Medellín.

Piaget, J. (1974). *A construção do real na criança* (2.^a ed.). Lisboa: Zahar.

Tobón, S. y Núñez, C. (2006). La gestión del conocimiento desde el pensamiento complejo: un compromiso ético con el desarrollo humano. *Revista Escuela de Administración y Negocios*, 58, 27-39.

Tobón, S., Núñez, C. (2005). El proceso de sistematización: posibilidad de construcción de nuevos conocimientos a partir de las prácticas profesionales. *Cuadernos de línea, Línea de Investigación en Familia, Identidad y Cultura*, 3, 117 – 127.

Tobón, S., Juárez-Hernández, L.H., Herrera-Meza, S.R. y Núñez, C. (2020). *Assessing school principal leadership practices. Validity and reliability of a rubric. Educación XX1*, 23(2), 187-210. <http://revistas.uned.es/index.php/educacionXX1/article/view/23894>

Van Dijk, T. (2005). *Estructuras y funciones del discurso: una introducción interdisciplinaria a la lingüística del texto y a los estudios del discurso*. Madrid: Siglo XXI.

CAPÍTULO IV

Jugar con palabras, sonidos y letras: el placer lingüístico en fase de alfabetización

Luciana Henn Siqueira de Castro¹

"El arte de pensar sin riesgos. Si no fuese por los caminos de emoción adonde el pensamiento conduce, el pensar ya se habría catalogado como uno de los modos de divertirse. No se invita a los amigos al juego a causa de la ceremonia que se cumple al pensar. El mejor modo es invitar sólo a una visita, y, como quien nada pide, pensar juntos, con el disimulo de las palabras."

Clarice Lispector

4.1 Introducción

¡A un niño le gusta jugar! No solo le gusta, él necesita jugar. Hay una serie de teóricos, de Vygotsky a Benjamin, de Montessori a Piaget, que defienden la importancia del jugar para la organización de la psique infantil y, por lo tanto, para la promoción de su desarrollo.

En dada perspectiva, jugar se opone a trabajar y, conforme el niño avanza en las series escolares, el jugar se va restringiendo a momentos específicos, generalmente externos al aula. Se crea efectivamente una dicotomía entre jugar y aprender-enseñar hasta el punto de destinar el "enseñar-aprender" al aula y el "jugar" al parque.

Nuestro trabajo propone algo diferente: poner la clase de ortografía como un juguete y dejar que los niños jueguen. Benjamin (2002) afirma que el niño es motivado por lo simple: restos de tela se transforman en muñecos, muebles o en una playa; pedazos de madera en torres, casas, carros o bosques; piedras se vuelven naves espaciales. En la secuencia didáctica presentada

¹ Maestra en Educación de la Facultad de Educación de la Unviersidad de São Paulo; profesora de portugués. Correo electrónico: luciana.castro@graded.br.

aquí, la intención es incluir las palabras en esta lista de juguetes. Y así como el niño aprende sobre el mundo a su alrededor con juegos de roles, dominando carritos o muñecas, él aprende sobre el “mundo de la lengua”, su funcionamiento, sus interdicciones y posibilidades, armando y desarmando palabras para construir el saber ortográfico, elemento fundamental en su emancipación como lectora, escritora.

Las actividades surgieron de la necesidad de disponer de ejercicios que realmente desequilibraran los conocimientos de los alumnos acerca del sistema ortográfico de la Lengua Portuguesa. Yo enseñé Lengua Portuguesa para el 2º y 3º grados de Educación Primaria I de una escuela internacional, que adopta el programa estadounidense y ofrece, obligatoriamente, la carga mínima de Lengua Portuguesa —45 minutos diarios por seis horas de actividades académicas en inglés. Se consideran mis alumnos con competencia lingüística de nativos, aunque sean de diferentes nacionalidades o hayan aprendido otras lenguas además del portugués y el inglés. Se consideran niños alfabetizados cuando inician el 2º grado, ya en fase alfabético-ortográfica en inglés y portugués. Para ellos, el desafío es sistematizar el uso de la representación ortográfica de manera discriminada en ambas lenguas. Por ello, el currículo del 2º grado se propone a contrastar los dos sistemas, enfocando en los errores más comunes, inicialmente relativos a las vocales y diptongos, que tienen representación diferente en inglés. En contextos bilingües, los niños transfieren sus conocimientos de una lengua para la otra, es decir, cuando construyen conocimiento, ellos disponen del conocimiento previo desarrollado en una lengua y lo transfieren para la otra lengua (Roberts, 1994).

Morais (2003, p. 39) afirma que el alumno hace reelaboraciones mentales con respecto a las informaciones sobre la ortografía estándar cuando escribe. Y que, de acuerdo con el modelo “redescipción representacional” (RR), propuesto por Karmiloff-Smith (como se cita en Moraes, 2003, p. 39), independientemente del área de conocimiento, cuando es expuesto a un nuevo aprendizaje, el individuo “actúa de forma limitada, mecánica, rutinaria, por tener en su mente únicamente conocimientos formulados en un nivel *implícito*”. En las próximas etapas del aprendizaje, el conocimiento se profundiza y se vuelve más *explícito*, en la medida en que hay una comprensión y dominio crecientes sobre “las partes” y sobre “la relación entre las partes” del objeto de su aprendizaje (Karmiloff-Smith como se cita en Moraes, 2003, p. 40). En niveles más elaborados del aprendizaje, se puede alcanzar un nivel explícito consciente (en el cual el individuo sabe lo que hace y sus porqués) y además un nivel *explícito consciente verbal* (en el cual el aprendiz sabe verbalizar estos porqués).

Al ser letrados y alfabetizados (Soares, 2016) en inglés, durante los grados de la Educación Infantil, mucho del conocimiento del funcionamiento de una lengua alfabética es transferido entre lenguas (Roberts, 1994). Después de un sondeo inicial en el 2º grado, notamos que los niños ya escriben textos que relacionan pauta sonora y pauta escrita, usando una letra para cada sonido y, además, ya es posible identificar hipótesis de escritura de dígrafos o diptongos con una letra para cada fonema. El punto clave aquí es que, en la mayoría de los casos, los niños escriben siguiendo la pauta escrita del inglés, a la cual fueron masivamente expuestos (cuatro años: tres de Educación Infantil y uno en el 1º grado de Educación Primaria I). Están en un nivel de conocimiento *implícito*. Es común encontrar grafías tales como “cadara” para “cadeira” (“silla”), una vez que en inglés el fonema /eɪ/ como en /ˈbeɪsbɔːl/ — “basebol”, se realiza, en muchas palabras, como la letra *a*, por ejemplo.

A partir del sondeo, notamos que otro punto de confusión es entre “an” y “un”. Como en inglés el fonema /ʌ/ se realiza de forma escrita con la letra *u*, como en /ˈbʌŋkər/ — “bunker”, es común que los niños escriban “untes” con la intención de escribir “antes”. Por ello, las dos primeras secuencias didácticas se enfocan en el uso de “ei” en contraste con “a” y de “an” en contraste con “un”. En este punto, en contextos de educación bilingüe, es necesario que el profesor entienda, mínimamente, la estructura de las otras lenguas a las que el alumno está expuesto y que pueden estar influenciando los desvíos de norma en su producción escrita.

Este enfoque bastante preciso y contrastivo, parece hacer que los niños perciban otros contrastes entre las dos lenguas. Por ese motivo, la clase de lectura —en la cual el alumno tiene un par avanzado que decodifica la pauta escrita en portugués de manera estándar— es fundamental también para el aprendizaje de la ortografía. Según indica Chomsky (1977), los niños siguen el principio generativo y, cuando identifican que no pueden simplemente aplicar el conocimiento ortográfico del inglés para escribir en portugués en las ocurrencias de “a” vs. “ei” o de “an” vs. “un”, van gradualmente internalizando las reglas ortográficas sin necesitar actividades dirigidas para todos los tipos de ocurrencia. En doce años de trabajo, no he encontrado la necesidad, en ninguno de los sondeos, de desarrollar actividades específicas para casos como “i” en contraste con “ai”, por ejemplo.

Las actividades que serán presentadas aquí fueron desarrolladas para contemplar el currículo de dos años lectivos (2º y 3º grados de la Primaria I). A continuación, se presenta una tabla demostrativa de los ítems ortográficos enseñados en cada grado.

Tabla 1. Demostrativo de los ítems ortográficos enseñados en cada grado

	2º grado	3º grado
1º bimestre	a vs. ei	r vs. rr
2º bimestre	au vs. um	s vs. ss
	nh vs. ch vs. lh	am vs. ão
3º bimestre	r vs. h	uso de ç y ce/ci
	c y qu vs. k	uso de gu
4º bimestre	ti vs. chi	
	di vs. gi	

Fuente: elaboración propia.

Al trabajar con niños, percibí como a ellos les gustan las actividades lingüísticas. Esta idea se comprueba por la sabiduría popular, que tiene en las parlendas, trabalenguas, y, además, juegos de lengua que divierten y enseñan mucho porque hacen que el niño tenga la experiencia lingüística. Con la mirada impregnada, por un lado, por las investigaciones en lingüística y, por otro, en psicología, mi mirada sobre mis alumnos podía captar el involucramiento que ellos tienen cuando hacen actividades de reflexión y análisis lingüístico. Inicialmente, yo usaba un libro didáctico, que seguía los Parámetros Curriculares Nacionales (PNC) de Brasil y tenía mucho de las teorías constructivistas, “Construyendo a escrita” (“Construyendo la escrita”), de Carmen Silvia Carvalho. Muchas veces, dichas actividades no tenían objetivos claros o presuponían conocimientos por debajo o por encima de los conocimientos de mis alumnos bilingües, diferentemente de los alumnos hipotéticos (y monolingües) a quienes estaba dirigido el libro. Yo me preguntaba cómo era posible que ellos, quienes dominaban estructuras lingüísticas sofisticadas en inglés —la segunda lengua de la mayoría de mis alumnos— y cometían errores tan primitivos en portugués —la lengua materna de la mayoría.

Yo sospechaba que las actividades propuestas no representaban un desafío que realmente desestabilizara el conocimiento previo de cada alumno. Así que, a partir del diálogo con mis compañeras profesoras, tanto del departamento brasileño como del estadounidense, empecé a diseñar las actividades presentadas aquí.

Siguiendo una intuición advenida de lo que yo veía en el aula, decidí apostar en la idea de que aprender ortografía es fuente de placer. Yo veía como a mis alumnos les gustaban ciertos ejercicios del libro didáctico que realmente los hacía conectarse con sus saberes lingüísticos, actividades que realmente tenían sentido para ellos. Yo también veía que otras eran totalmente irrelevantes y ellos no se comprometían. Para fundamentar esta percepción, recurrí a un teórico de la Psicología, Mihalyi Csikszentmihalyi, que busca definir las características de una actividad de manera que ésta genere una conexión total con el individuo y denomina “estado de flujo”. Él defiende que el impedimento más grande para que un niño aprenda no es cognitivo, sino motivacional (Csikszentmihalyi, 1990).

El “estado de flujo” (Csikszentmihalyi, 1999) se caracteriza por los siguientes elementos:

1. *Claridad en los objetivos;*
2. *Concentración y foco;*
3. *Pérdida del sentimiento de autoconsciencia;*
4. *Sensación de tiempo distorsionada;*
5. *Retroalimentación directa e inmediata;*
6. *Equilibrio entre el nivel de habilidad y de desafío;*
7. *Noción de control personal sobre la actividad;*
8. *Autorrecompensa — actividad en sí genera satisfacción;*
9. *Sensación de estar indisoluble de la actividad.*

Con el objetivo de crear una secuencia de clases que aspiran ser divertidas, tales como un “juguete”, se desarrollaron las actividades para disponer el objeto lengua de una manera que el niño pudiera manipularla: ya sea evidenciando el sonido de las palabras, su significado; destacando el sintagma; ora revelando el paradigma. Como a los niños les gusta y necesitan de repetición, la estructura de los ejercicios se repite en los ocho bimestres de los dos años escolares, con un currículo en espiral que va evolucionando en dificultad lingüística y exigencia cognitiva. Estas actividades quedan disponibles para los niños durante cinco días y ellos pueden elegir el orden en que quieren realizarlas, dándoles así una noción de control sobre las actividades, lo que contribuye para su motivación.

4.2 Dictado 1 y Dictado 2

Palavras ditadas	Palavras corrigidas
1. BOBOYRO	BOBOYRO BOBOYRO
2. PRIMARO	PRIMARO
3. MACEYRA	
4. CARNAIRO	
5. TRAVISERO	

Gráfico 1. Actividad de Dictado

Fuente: elaboración propia.

En este ejemplo de tarea hecha por el alumno, se nota la prueba de hipótesis de representación sonora: se ve el uso de la letra *a* para representar la producción sonora /ey/, como en “primaro” para representar “primeiro” (“primero”). También es posible encontrar en esta y en otras producciones la simplificación del diptongo “ei”, reducido a “e”, como en “travessero” (“almohada”). El uso de la letra *y* junto con la vocal indicando el diptongo “ei” es otra hipótesis testeada por el alumno, ora siguiendo la vocal *a*, ora siguiente la vocal *e*.

Esta es la primera actividad del ciclo de ortografía. Como evaluación diagnóstica, después de la presentación del contraste ortográfico que va a ser estudiado en aquella semana, hago un dictado con cinco palabras (en el inicio del 2º grado), con siete palabras (en el segundo semestre del 2º grado) y con diez palabras (a partir del segundo mes del 3º grado). En este dictado, los alumnos escriben como creen que debe ser la ortografía estándar de las palabras y después las revisan, comparando su escrita con la del diccionario.

Para el 2º grado, uso el diccionario “Meu Primeiro Larousse Dicionário” (“Mi Primer Larousse Dicionario”), con aproximadamente 1000 palabras e ilustraciones para todos los vocablos. La impresión y tipo de fuente usados son bastante claros, lo que facilita la búsqueda de la palabra por parte de los niños. Hay apenas la palabra y su significado, favoreciendo así el enfoque en la ortografía. Anterior y acompañando el desarrollo actividades, principalmente como “tarea”, de clasificación en orden alfabético, para que los alumnos se familiaricen con la búsqueda de palabras en orden alfabético en el diccionario.

Para el 3^{er} grado, uso el diccionario “Dicionário Larousse Infantil da Língua Portuguesa” (“Diccionario Larousse Infantil de la Lengua Portuguesa”). Más complejo, este diccionario cuenta con aproximadamente 2000 palabras y más de 800 ilustraciones. Con definiciones cercanas al mundo infantil, hay entradas con sinónimos, antónimos y términos de la misma familia, además de la división silábica que acompaña todas las palabras. En esta fase, creo que el niño ya se beneficia de una información más extensa, aunque su enfoque sea ortográfico.

La unidad de ortografía está pensada para ser completada en cinco días. En el último día de la semana, después que los alumnos ya han hecho muchas de las actividades propuestas (o tal vez todas las actividades), hago el Dictado 2, con palabras diferentes al Dictado 1, para que los alumnos observen cuanto han aprendido con respecto al proceso y al contenido. Me parece importante comentar que incluso los alumnos que todavía se han equivocado con la ortografía de las palabras, seguramente han aprendido sobre el proceso, saben identificar las palabras y corregirlas, cuando es necesario, usando el diccionario. Esto no es irrelevante y es una etapa importante para que el conocimiento se vuelva cada vez más explícito.

A partir del Dictado 1, los niños pueden hacer las próximas actividades de la unidad en el orden que deseen.

Todavía es importante decir que, en cuanto al proceso para iniciar el dictado, hago un ritual, enfocando mi actividad en el contenido procedimental:

1. Aviso los niños que ellos tienen un minuto para organizarse:
 - a. Tomar una hoja con el dictado (ellas están sueltas, disponibles en una caja);
 - b. Tomar la “oficina” —una carpeta de cartón grueso, tamaño oficio, para que sea usada como cabina en frente al niño para ayudarlo a concentrarse en la tarea y evitar que copie del compañero al lado;
 - c. Tomar un bolígrafo —es una de las pocas actividades en que uso bolígrafo, porque quiero que la hipótesis de escrita del niño sea registrada de forma indeleble, lo que ayuda mi percepción de lo que el niño ya sabe;
 - d. Anotar el nombre y la fecha en la hoja (un dato importante, porque entre inglés y portugués hay diferencia en el orden relativo a la notación del día, mes y año).

2. Entonces yo les pido silencio absoluto y anticipo las actitudes que tendré y las que espero de ellos:
 - a. Aclaro que voy a dictar la misma palabra tres veces y no puede haber ningún ruido en el aula durante el dictado;
 - b. Aviso que quien no logre entender en la primera vez, tendrá dos oportunidades más de escuchar y que, al final, digo la lista de palabras una vez más. No me acuerdo de otra repetición ser necesaria, pero eso es posible, obviamente;
 - c. Refuerzo que quien no logre entender una palabra no puede preguntar, una vez que eso quebraría el silencio y que, si espera, este niño va a escuchar la palabra cuando yo la repita;
 - d. Dicto las palabras de la siguiente manera: "palabra número 1: 'bombeiro'; palabra número 1: 'bombeiro'; palabra número 1: 'bombeiro' ('bombero')". La repetición de la sentencia crea un tiempo entre la palabra del dictado y su repetición. Busco variar un poco la entonación de la designación "palabra número X" para que el niño perciba que ya es una repetición. Busco tener una pronunciación bastante natural de la palabra dictada en cuestión, no la divido en sílabas, no doy énfasis a ninguna sílaba en particular, no acentúo el final de palabras. Es común, en un dictado, que queramos pronunciar la palabra acentuando una vocal final, por ejemplo, modificando su sonoridad original, como en "chocolatE", cuando lo que yo suelo hablar es "chocolate". Este tipo de "ayuda" solamente dificulta el reconocimiento de la palabra por parte del niño, en mi opinión;
 - e. Al final, digo toda la lista nuevamente, sin repetición.
3. Indico que pueden guardar la "carpeta-oficina" y tomar el diccionario. Pido que guarden el bolígrafo y usen un lápiz en la verificación de las palabras, haciendo una marca en cada letra revisada. Este detalle ayuda al alumno a discernir letra por letra, que él destaca con el dedo en el diccionario con una de las manos y el lápiz en la otra. Una vez más, el énfasis aquí es en el procedimiento.

Esta actividad fue pensada también para preparar el "alumno-revisor" de su propio texto. Es una manera para que él lea y relea lo que ha escrito, compare con un modelo, practique como encontrar el error y pueda corregirlo.

Buscar palabras en el diccionario es una actividad que moviliza bastante el interés de los niños y que puede ser transferida entre lenguas. Ellos quedan

totalmente absortos en la tarea, ora pidiendo ayuda de un compañero para encontrar una palabra en el diccionario, pues el orden alfabético interno de las palabras es, en sí, un desafío para los iniciantes. Noto que a los niños les gusta verificar el detalle y porque, muchas veces, solo por una letra, toda la palabra es considerada errada y necesita ser copiada en su forma estándar. Aunque se equivoquen, los alumnos expresan satisfacción, lo que se nota en una pequeña sonrisa en el rostro al final de la tarea. Ellos parecen disfrutar de tener la oportunidad de adueñarse de un sistema tan complejo, sabiendo y pudiendo usar herramientas realmente útiles, herramientas que les sacan del territorio de la incertidumbre, con la seguridad accesible directamente para ellos, sin intermediarios. Creo que, en este momento, presenciamos un episodio en que el niño protagoniza su aprendizaje.

4.3 Sopa de letras

Búsqueda de la unidad lexical en un diagrama de letras —uso de memoria visual y asociación entre imagen, letra y sonido, sin posibilidad de cambio de ninguna letra—; explora la memoria visual y la noción semántica.

Ortografía nh – lh – ch

Caça-palavras

Procure os nomes das figuras abaixo no caça-palavras.

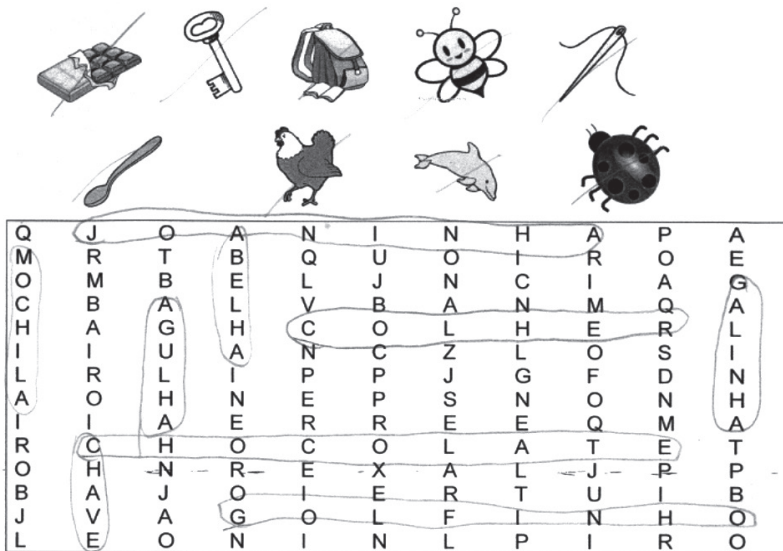


Gráfico 2. Actividad de identificación de palabras en sopa de letra.

Fuente: elaboración propia.

La sopa de letras es un juego atractivo por sí mismo. Luego de ver la actividad en el verso de la hoja del dictado, los niños la escogen. A ellos les encanta buscar por semejantes conformando pares, como en los juegos de memoria. En esta actividad, el desafío se incrementa, ya que la intención no es emparejar dos palabras escritas visualmente dadas. La actividad tiene como objetivo emparejar la ilustración que simboliza la palabra en cuestión y su representación ortográfica. En este momento, los niños se concentran mucho para emparejar la imagen sonora que tienen de la palabra en su mente, instigada por la ilustración, y su representación ortográfica distintiva en el diagrama.

Los alumnos se concentran mucho en esta actividad y buscan encontrar sentido entre las letras aparentemente de secuencia aleatoria. Se les dice que las palabras están escritas en la horizontal (de izquierda a derecha) o en la vertical (de arriba abajo), como ocurre en el mundo letrado.

El ejercicio de ejemplo trata de los dígrafos conformados con la letra *h*. Es importante para el alumno bilingüe inglés/portugués reflexionar sobre su hipótesis con respecto al valor sonoro de esta letra en el contexto del dígrafo, porque en inglés no existe “nh” y “lh” como dígrafo, puesto que son sonidos independientes, solamente un “grupo consonántico”, llamado “blend” en inglés. Por lo tanto, los alumnos sonorizan el dígrafo “nh”, por ejemplo, durante una lectura como un “blend”, y se puede oírlos leyendo “minra” [ˈmɪnhə] para la palabra “minha” [mˈiɲɐ] (“mía”), en portugués. El “ch” existe en inglés como un dígrafo, pero tiene una pronunciación diferente, con la adición de una letra *t* muda inicial — [ˈtʃaklɪt] en inglés, diferente de la palatal inicial en portugués [ʃokolatɐ] —, lo que dificulta el reconocimiento de las palabras con “ch”, ya que en inglés se usa “sh” para representar el [ʃ], como en [ʃæmˈpu] “shampoo”. Cuando ve el dibujo del “chocolate”, el niño ya alfabetizado en inglés forma una imagen gráfica de la palabra como “shocolate”. Al buscar en el diagrama, él no encuentra esta composición de letras y es forzado a repensar se habría otra manera de escribir dicha palabra. En este momento, él usa el recurso de consultar el afiche hecho por la profesora en el inicio de la clase —un afiche explicativo sobre el contenido de las clases de esta unidad en el cual se ven los dígrafos “ch”, “lh”, “nh” en destaque y el “sh” anulado con un X sobre él. En este punto, se espera que la actividad del dictado ejecutada anteriormente ayude al niño a decidirse por la representación estándar.

4.4 ¿Qué combina?

Búsqueda por palabras que tengan el mismo sonido; explora memoria auditiva y visual.

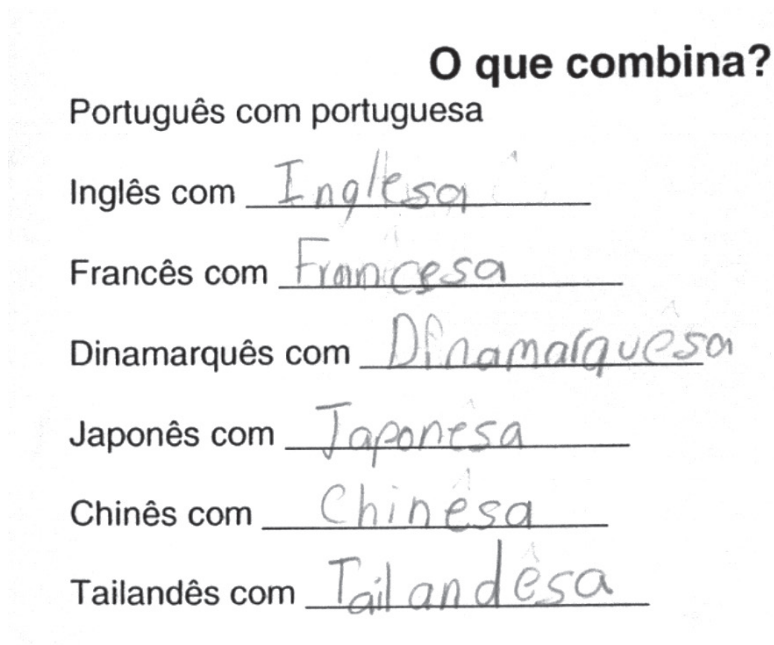


Gráfico 3. Actividad de emparejamiento por el final de la palabra.

Fuente: elaboración propia.

Esta es una actividad de combinación de sonidos de palabras. La idea es que el aprendiz perciba el patrón, como en esta actividad de ejemplo realizada en el 3^{er} grado, de la unidad "S" vs. "SS" en la cual, de un lado de la tabla aparece el adjetivo patrio masculino —"inglés", por ejemplo— y del otro lado, el alumno debe completar con su respectivo femenino "inglesa", reforzando la idea de que la ortografía de una palabra sigue la matriz del radical.

Normalmente, la mayoría de los niños deduce el patrón y entiende la necesidad de escribir este conjunto de palabras con la letra *s*. Más que el sonido de "z", prevalece la morfología de la palabra.

Con este ejercicio, el niño está expuesto a un raciocinio lingüístico asociativo e inductivo, aprende sobre los fundamentos de la lengua portuguesa y moviliza su repertorio gramatical para dar soporte al aprendizaje de la ortografía. Es una tarea que les despierta el brillo en los ojos cuando descubren dichas regularidades.

4.5 Detective de palabras

Búsqueda en el diccionario de una palabra que corresponda al elemento lingüístico (ortográfico) solicitado; explora memoria y acuidad visual.

Procure no dicionário 2 palavras que tenham as letras CE. Copie-as aqui:

1) Cerca

2) cegonha

Procure no dicionário 2 palavras que tenham as letras CI. Copie-as aqui:

1) cinco

2) Cinza

Procure no dicionário 2 palavras que tenham as letras ÇA. Copie-as aqui:

1) maça

2) carroça

Procure no dicionário 2 palavras que tenham as letras ÇO. Copie-as aqui:

1) poçoso

2) torço

Gráfico 4. Actividad de búsqueda de palabras a partir de un patrón.

Fuente: elaboración propia.

Este ejercicio exige un raciocinio que va más allá de la asociación entre letra y sonido o entre la imagen visual de dos palabras escritas que serán emparejadas. Soares (2016, p. 20) apunta que la controversia entre los métodos de alfabetización, en que ora predomina una orientación sintética (métodos fónicos) y ora predomina una orientación analítica (métodos globales), “aunque hayan sido considerados opuestos e incluso incompatibles, métodos sintéticos y métodos analíticos se unen en el mismo paradigma pedagógico y en el mismo paradigma psicológico: el asociacionismo”. En esta actividad, se exige un raciocinio lógico deductivo. A partir del elemento ortográfico en análisis dado (“ei”, “un”, “rr”, “ss”, “nh” —cada ítem en una unidad didáctica—), el alumno debe reencontrarlo en palabras en el diccionario. El desafío propuesto es: ante las listas de palabras presentadas en el diccionario, el alumno debe ignorar

todas las que no pertenecen al conjunto y copiar apenas la palabra que satisfaga el criterio exigido. Normalmente, dichos elementos ortográficos aparecen en diferentes posiciones en la palabra, no solamente en las sílabas inicial o final, lo que exige una mirada cuidadosa del niño. En el caso del ejemplo anterior, el uso de “ç” induce a la búsqueda por sílabas intermedias. Es importante decir que el comando del ejercicio no presenta un ejemplo explícito. En este punto, el alumno debe tener en mente lo que va a buscar en el diccionario. De esa manera, se demanda que su raciocinio sea más complejo de simplemente ubicar en el diccionario el semejante de una dada palabra —es necesario encontrar un correspondiente al par de manera lógica.

4.6 Juegos de los 5 o 7 o 10 errores (Encontrar las diferencias)

Presentación de cambio ortográfico posible en textos de alumnos con la misma edad y grado. El error hay que identificarlo y corregirlo. Prepara la autocorrección en la clase de escrita. Explora memoria visual y lógica ortográfica.

Jogo dos 7 erros

Em cada uma das frases abaixo, há uma palavra errada, que deveria ter sido escrita com ão. Você consegue descobrir quais palavras estão erradas? Pinte-as e reescreva-as do jeito certo.

1. Um <u>tatam</u> correu atrás de um bichinho.
Um <u>ratão</u> correu atrás de um bichinho.
2. Um <u>gatom</u> correu atrás de um ratinho.
Um <u>gato</u> correu atrás de um <u>ratinho</u> .
3. Um <u>cachoram</u> correu atrás de um gatinho.
Um <u>cachorrão</u> correu atrás de um <u>gatinho</u> .
4. Um <u>cavalam</u> correu atrás de um cachorrinho.
Um <u>cavalo</u> correu atrás de um <u>cachorrinho</u> .
5. Um <u>touram</u> correu atrás de um cavalinho.
Um <u>touro</u> correu atrás de um <u>cavalinho</u> .
6. Um <u>elefantam</u> correu atrás de um tourinho.
Um <u>elefante</u> correu atrás de um <u>tourinho</u> .
7. Um <u>girafam</u> correu atrás de um elefantinho.
Um <u>girafão</u> correu atrás de um <u>elefantinho</u> .

Gráfico 5. Actividad de comparación entre patrones ortográficos y significados de la palabra.

Fuente: elaboración propia.

El título de este ejercicio remete al famoso pasatiempo, en el cual dos dibujos son emparejados con pequeños detalles de divergencia uno con el otro. El desafío en el juego tradicional es encontrar las pequeñas diferencias entre los dibujos. La novedad aquí es que el par no está explícito, y no se trata de un dibujo, sino de una palabra. Conforme avanza la edad del niño, el ejercicio progresa en dificultad. En el 2º grado, el ejercicio está desarrollado con una lista de palabras; en el final del 2º e inicio del 3º grado, la palabra en cuestión está puesta en una frase; al final del 3º grado, la palabra con error ortográfico es insertada en un texto corto, de dos o tres párrafos.

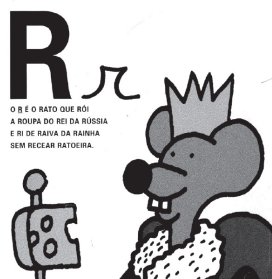
El emparejamiento debe ser hecho con la imagen mental de la ortografía de la palabra “errada”. Al leer la palabra con error, el niño necesita descubrir que está equivocada, tal como se espera que él haga en sus textos autorales. En el caso del ejercicio con frases más complejas o incluso en pequeños textos (como sucede en otras unidades), la pista es que la palabra equivocada esté subrayada, como usualmente el profesor hace para indicar lo que debe ser corregido en una redacción escolar. El hecho de ver la palabra subrayada hace que el niño desarrolle un raciocinio para confrontar la manera como la palabra está escrita y su ortografía estándar. Ante la palabra con error, el niño se moviliza para confrontarla con el patrón, que puede ser consultado en un afiche en el aula de clase, en ejercicios anteriores o en el diccionario. Muchas veces, el alumno no percibe prontamente cuál es el problema de la palabra y busca, incluso, otras soluciones, creando hipótesis de que el error en “cashorro” sea el uso de “rr”, porque para él puede tener más sentido la grafía “cashoho”, dado que esta sería una aproximación entre grafemas y fonemas válida para el inglés. Es en este momento que inicia la intervención del profesor. Frente a esta hipótesis, el profesor puede pedir que el niño represente gráficamente el sonido /R/, como en “carro”. Cuando el niño escribe “caho”, el profesor puede mostrar el valor sonoro de la letra *h*, como en “hoje” (“hoy”) y la ortografía de “carro” en el diccionario. De esa manera, el niño vuelve a la palabra inicial “cashorro”, una vez más confronta su hipótesis y probablemente concluye que el problema de la palabra no está en la “rr”. El profesor puede recurrir a un afiche indicativo que “sh no existe en portugués” y recordar al niño, revisar las palabras con “ch” en el diccionario o en los ejercicios anteriores. Por fin, se espera que el niño avance en sus hipótesis ortográficas, verificando fuentes confiables para adueñarse de la norma estándar.

En el ejemplo destacado, apenas una palabra en la línea está errada, por lo tanto, ella no ha sido subrayada. El alumno es quien debe identificarla, ya que es común encontrar en las producciones escritas la variación en el uso

de “am” o “ão” para representar el fonema /‘ãw/. Nuevamente, el alumno es llevado a raciocinar sobre cuál sonido es producido y cómo debe ser representado, según la norma estándar. Escribir el aumentativo de la palabra con “am” y no con “ão” es un contrasentido a las normas de formación de las palabras; y es esta provocación lógica la que este ejercicio suscita. Toda esta complejidad de raciocinio y el dominio de este aspecto del sistema escrito lleva a los alumnos a un alto grado de enfoque, lo que les promueve una gran satisfacción cuando encuentran el error y saben porque deben corregirlo.

4.7 Poesía en la cabeza

Lectura de un poema de cuatro versos en métrica libre; memorización y recitación sin errores; reescrita de memoria (sin copiar). Explora memoria visual y auditiva.



Poesia na cabeça

Você é capaz de se lembrar do poema “R” de José Paulo Paes do livro “Uma letra puxa a outra”? Escreva-o abaixo:

a r e o rato rou-
a roupa do rei da
rússia é rio de raiva
da rainha se recear a
ratoeira

Gráfico 6. Actividad de relación pauta sonora y pauta escrita.

Fuente: elaboración propia.

Cuando eligen este ejercicio, los alumnos tienen a su disposición el libro “Uma letra puxa a outra” (“Una letra hala la otra”), de José Paulo Paes, como muestra la imagen. Este libro es interesante porque trae un poema de cuatro versos para cada una de las 26 letras del alfabeto. Son poemas diversos, algunos con métrica delimitada, algunos con rima, otros más libres. De cualquier manera, lo niños se sienten atraídos por el libro y se satisfacen al percibir que son capaces de memorizar un poema o recitar de memoria.

Esta actividad tiene un paso a paso importante, el cual presento al grupo y después refuerzo el procedimiento cuando un individuo, una dupla o un trío decide hacerlo:

1. Leer el poema de inicio a fin;
2. Verificar si hay alguna dificultad de lectura/pronunciación en alguna palabra (hay un poema con la palabra "Itaquaquetuba", que genera dificultad de decodificación para la mayoría de los niños);
3. Leer para memorizar: leer un verso tres veces y repetirlo con los ojos cerrados; leer el próximo verso apenas cuando el verso en cuestión esté memorizado;
4. Declamar el poema para un compañero mientras este confirma lo que escucha con el libro en las manos. Si el compañero afirma que todo está correcto, el alumno puede leer para la profesora; si no, necesita practicar un poco más;
5. Declamar el poema, de memoria y sin errores, para la profesora —en caso de equivocarse, el alumno vuelve al libro para practicar más;
6. Escribir el poema, de memoria y sin tener el libro a la mano, en la hoja de actividades.

En este momento, es posible evaluar cuanto el niño ya ha incorporado de la ortografía estudiada, pues en el poema hay palabras que se enfocan en la ortografía.

Indico que los niños hagan esta actividad en grupos de dos o tres alumnos, ya que es importante que cada niño efectivamente lea el poema al mismo tiempo en que tiene un par para ayudarlo.

Este es un ejercicio que comprueba como la imagen gráfica de la palabra es rápidamente olvidada y no recuperada por el niño cuando él debe escribir una palabra que ha leído y memorizado. Se puede comprobar esta afirmación con el ejemplo anterior, en el cual se nota la falta de acentuación del primero "é"; la inversión de las vocales en "que"; "Rússia" sin tilde y con minúscula; acentuación y uso de mayúscula innecesarios en el segundo "é"; "raiva" ("rabia") escrita con la letra *h* inicial (como en la pauta sonora del inglés); la palabra "sem" ("sin") como "se" ("si"); la inclusión de la letra *a*; "ratoeira" ("ratonera") con reducción de diptongo, escrita como "ratoera".

En mi experiencia, he visto que el niño escribe las palabras, frecuentemente, de acuerdo con hipótesis referentes a la relación grafo-fonémica. Por lo menos en la escuela en que trabajo, donde, como ya fue presentado, el proceso de alfabetización durante la Educación Infantil se centra en la Lengua Inglesa a partir de un enfoque denominado "balanceado", usando métodos fónicos y globales, el niño parece usar una hipótesis más auditiva que visual

para decidir cuál letra usar para escribir. Los alumnos se ponen realmente absortos e involucrados con el desafío de recitar el poema de memoria. Hay una satisfacción enorme cuando llegan a la última palabra y son autorizados a transcribir el poema en la hoja de actividad. Todo el cuerpo de ellos se moviliza para demostrar primeramente la tensión de recitar de memoria, después la conmemoración cuando “chocan los cinco” con la profesora como reconocimiento del éxito en la tarea.

4.8 Escuche con atención

Percepción de patrón ortográfico y su correspondiente sonoro a partir de contrastes en pares opositivos. Explora memoria auditiva y visual.

OUÇA COM ATENÇÃO!

Escute as palavras gravadas e pinte-as abaixo:

carrinho	aranha	horível
carinho	arranha	horível
carro	serra	camarão
caro	sera	camarão
madeira	escritório	macarão
madeira	escritório	macarão

Agora, separe em duas listas as palavras com /r/ (fraco) e /R/ (forte)

R

RR

carinho	carro
madeira	serra
aranha	horível
escritório	macarão
camarão	

Gráfico 7. Actividad de percepción de patrón ortográfico y su respectiva sonorización.

Fuente: elaboración propia.

Esta actividad ha acompañado los cambios tecnológicos de la última década. Independiente del equipo —radio grabador analógico o tableta— lo importante es que el niño tenga control sobre el material que será escuchado, pudiendo escuchar cuantas veces necesite, en el volumen que crea más conveniente. En el caso de este ejemplo, el niño ha escuchado en la tableta, ha confirmado si su hipótesis estaba correcta y ha marcado la palabra en el papel para después copiar en las dos columnas.

Este es un ejercicio de comparación y contraste explícitos. Las palabras son presentadas por escrito, en pares con una pequeña diferencia entre sí, dispuestas una bajo la otra, en las líneas de una tabla. La palabra con grafía no estándar está escrita con representaciones gráficas tradicionalmente usadas por los niños para la palabra en cuestión. Por ejemplo, las palabras “macarrão” e “macarão” aparecen una bajo la otra. El niño escucha la palabra “macarrão” (“pasta”) y debe marcar la grafía que le parezca adecuada. Al final, él compara con una hoja de respuestas y tiene la oportunidad de ver cuál grafía corresponde a la palabra escuchada.

La tableta facilita por volver esa relación más inmediata. Ver la palabra escrita en dos grafías posibles; escuchar una, luego la otra, cuantas veces sea necesario, apenas con un simple toque en la pantalla; y en seguida tener una retroalimentación si la opción elegida estaba correcta o no, hace todo el proceso más intuitivo y promueve un momento más de “estado de flujo”.

4.9 Palabra-madre y palabra-hija

Percepción de patrón morfológico y su implicación para la ortografía. Explora raciocinio lógico acerca de los patrones morfológicos a partir de un modelo.

Una de las maneras de adueñarse de la ortografía estándar de una lengua es entender la morfología de las palabras. Como en portugués la ortografía sigue también criterios morfosintácticos, es importante que el niño esté expuesto a la formación de palabras.

Este ejercicio aspira a concretar, volver visible y manipulable la sustancia morfosintáctica de las palabras. La tarea es presentada, inicialmente, en la pantalla, como un archivo de animación en *Power Point*, que yo he creado para demostrar lo que sucede en la derivación de palabras.

La primera diapositiva presenta la ilustración “bola” y, a continuación, la palabra “bola” (“balón”) en negro. En seguida, la letra *a* final de “bola”, su vocal temática, aparece en rojo al mismo tiempo en que el dibujo de una tijera aparece en la esquina superior izquierda. Después, la tijera gira y se mueve

diagonalmente en dirección a la letra *a* en rojo, que es eliminada cuando la tijera pasa sobre ella. Luego, la tijera desaparece en la esquina opuesta. En la próxima diapositiva, surge la ilustración del balón disminuido y la escrita “bol” —apenas el radical de la palabra—, que es completada por el sufijo “inha”, que viene desde abajo, también en color rojo. La última diapositiva que finaliza la secuencia de formación de esta palabra presenta la ilustración de un balón más pequeño que el primero acompañado de la palabra “bolinha” (“baloncito”), con “inha” destacado en color rojo.

Esta misma secuencia de animación se repite con tres palabras más: “casa” (“casa”), “cavalo” (“caballo”) y “janela” (“ventana”).

Después de ver dicha animación, el alumno puede elegir hacer el ejercicio “palabra-madre y palabra-hija”.

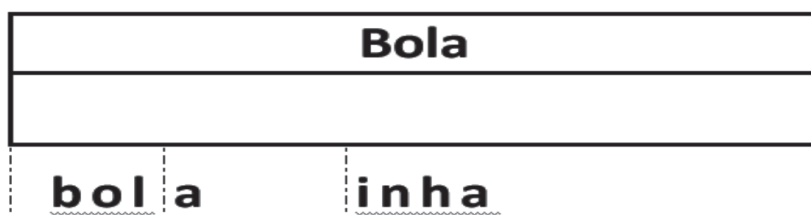


Gráfico 8. Actividad de morfología: raíz y sufijo.

Fuente: elaboración propia.

La hoja de ejercicios tiene un cuadro con tres líneas. En la primera línea está la palabra completa (radical y vocal temática). En la tercera línea está la repetición de la palabra, esta vez con la vocal temática destacada, para ser eliminada. En el espacio al lado, aparece solamente el sufijo “inha”.

En la segunda línea hay un espacio en blanco en el cual las partes de la palabra (radical y sufijo), cortados de las otras líneas, serán pegados.

Al final, el alumno tendrá un cuadro con la palabra primitiva completa y abajo la palabra derivada completa como resultado de la unión de sus partes: radical y sufijo, después de que la vocal temática *a* ha sido eliminada.

Este ejercicio no está desarrollado simplemente para que el niño copie las partes de la palabra, pues el objetivo es que pueda incorporar la mecánica morfosintáctica de la lengua portuguesa. Al tener que cortar y pegar los morfemas, manipulándolos, se espera crear una memoria más sólida, ya que, para realizar estas tareas motoras, se accionan diferentes partes del cerebro del aprendiz.

En el caso del ejercicio de los diminutivos, el uso de “nh” puede ser verificado no solamente en su vínculo fonético-fonológico, sino también como elemento de composición, lo que amplía el conocimiento del niño acerca de los mecanismos lingüísticos y le ofrece pistas para que pueda discernir entre palabras que tienen una sonoridad muy similar.

Palavra-mãe e palavra-filha

Agora, complete a lista de palavras seguindo o modelo:

Um menino pequeno é um menininho.

Uma menina pequena é uma menininha

Uma bola pequena é uma bolinha.

Um bolo pequeno é um bolinho.

Um cavalo pequeno é um cavalinho.

Um ovo pequeno é um ovinho.

Uma casa pequena é uma casinha.

Gráfico 9. Actividad de síntesis morfológica.

Fuente: elaboración propia.

En el caso particular de la actividad con diminutivos, como se ve anteriormente, el ejercicio todavía tiene una continuación, que es completar la siguiente frase:

“Un niño pequeño es un”, cuyo espacio será completado con el diminutivo “menininho” (“niñito”). Como estos ejercicios han sido desarrollados para un público bilingüe, aquí tenemos una excelente oportunidad de tratar algunos aspectos de distinción de los fundamentos lingüísticos del inglés y del portugués, tales como:

1. Destacar el morfema de género masculino —que no ocurre en inglés;
2. Destacar el orden sustantivo-adjetivo, invertido en inglés;

3. Destacar el hecho de que en inglés no hay un morfema para diminutivo y que la forma "little boy" puede ser expresada en una única palabra: "menininho", porque el sema "pequeño" ("little") está contenido en el sufijo "inho";
4. Destacar la necesidad de concordancia nominal marcada en todas las palabras del sintagma nominal.

Una vez más, la percepción de la regularidad lingüística y la noción de control que está favorecida lleva los alumnos al "estado de flujo".

4.10 Jugando y aprendiendo

Uso de actividades como juego de memoria, rompecabezas de palabras y juegos asociativos que revelan patrones ortográficos o de canciones y parlendas del cancionero popular con el mismo objetivo.

Nome da atividade		Data
Animação "Pintinho Amarelinho" Galinha Pintadinha		06/10/16
	Animação "Borboletinha" Galinha Pintadinha	06/10/16
Animação "Noé" Palavra Cantada		06/10/16
	Animação "Chuva, chuveiro, chuvarada" Cocoricó	06/10/16

Gráfica 10. Actividad de repertorio cultural y enfoque en el uso de la ortografía.

Fuente: elaboración propia.

Este es un conjunto de actividades en que se usa el acervo cultural de la infancia para destacar la ortografía estudiada. Se seleccionan canciones para juegos de corro, parlendas, músicas del cancionero popular infantil, tradicionales o actuales, cuya letra contenga el punto ortográfico deseado. En el caso de las canciones, los niños ven videos subtítulos, así ellos tienen una oportunidad más de ver la relación grafo-fonémica de las palabras estudiadas. Por ejemplo, “Borboletinha” (“Mariposita”) y “Pintinho amarelinho” (“Pollito amarillito”), del cancionero popular tradicional, están incluidas en las actividades de “nh”.

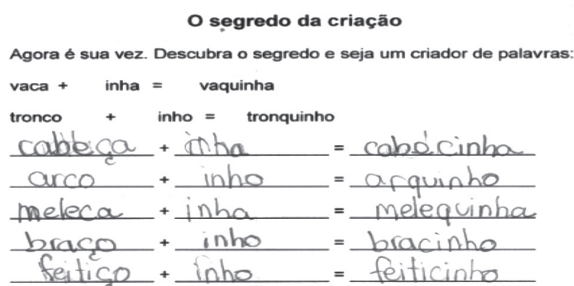
Se hace otra selección con parlendas y trabalenguas, elegidos de acuerdo con la unidad de ortografía estudiada. Las parlendas y los trabalenguas deben ser leídos por el alumno, apenas para que los disfruten. Esta actividad también se hace en grupos de dos o tres alumnos, lo que crea la oportunidad de un aprendizaje colaborativo (Monteiro, 2003), y ellos se divierten mucho con los desafíos propuestos por estos contenidos folclóricos. Una vez más, se explicita la relación entre pauta sonora y pauta escrita.

Hay también actividades con juegos de emparejamiento —como el juego de memoria, bingo de palabras, y otros—, que tienen el objetivo de atraer la atención del niño para la ortografía de las palabras.

Esta es una actividad impregnada de lúdica y seguramente influencia positivamente en la pérdida de la noción del tiempo transcurrido en la tarea.

4.11 El secreto de la creación

Percepción de patrón morfológico y su implicación para la ortografía. Explora raciocinio lógico acerca de los patrones morfológicos sin modelo explícito.



Gráfica 11. Actividad de reconocimiento del patrón derivativo de las palabras y enfoque en el uso de la ortografía.

Fuente: elaboración propia.

Esta actividad presenta una palabra descompuesta en raíz con vocal temática y sufijo. El desafío es que el niño infiera el concepto lingüístico subyacente y, siguiendo el principio generativo, complete la lista con tres palabras más que cumplan con el mismo criterio. Por ejemplo, “casa” + “inha” = “casinha” (“casita”).

El niño solo puede elegir esta actividad después de hacer la actividad “palabra-madre y palabra-hija”. Se espera que, después que el niño manipule las partes de la palabra, él llegue a un nivel de abstracción y de aprendizaje del tipo “explícito consciente verbal”, pues para saber cuáles palabras y sufijos cumplen con el criterio del ejercicio, el aprendiz necesita dominar las partes de la palabra y saber cómo ellas se interrelacionan.

Dicha complejidad cognitiva implica en un alto grado de interés y alegría al realizar la tarea de manera satisfactoria.

4.12 Tarea

Además de los deberes en clase, descritos en los ítems de 1 a 10, hay deberes para la casa para reforzar los conceptos estudiados en el aula. En el 2º grado, hago dos actividades para practicar las habilidades de base para la ortografía: crucigramas y sopa de letras. Estas actividades están destinadas a la práctica de la relación grafo-fonémica.

Para el 3º grado, hago tres actividades, una de ellas denominada “diccionario”. La actividad tiene el objetivo de hacer que el niño “vivencie” el diccionario. Con ella busco demostrar cómo está organizado un diccionario. La idea aquí es desenredar lo que caracteriza el género enciclopédico, con entrada, definición y demás detalles pertenecientes al diccionario que los alumnos usan en el aula, “Dicionário Larousse Infantil da Língua Portuguesa” (“Diccionario Larousse Infantil de la Lengua Portuguesa”). Se elabora el ejercicio siguiendo la “lección en tres tiempos”, de Maria Montessori: en la primera etapa, el alumno apenas lee, y la profesora presenta, durante la “explicación sobre la tarea para la casa”. En la segunda etapa, hay espacios en blanco para que el alumno llene basado en su conocimiento previo. En este momento, el alumno separa la palabra en sílabas y hace la ilustración de acuerdo con el lema dado. En la tercera etapa, los alumnos deben llenar las columnas del lema a partir de la lectura del significado, de la ilustración y de las sílabas.

DICIONÁRIO

1. O caranguejo ca / ran / que / jo
2. O caranguejo é um animal com patas, coberto por uma casca grossa.
3. Os caranguejos vivem em tocas, que eles mesmos escavam.



1. Um carro carro
2. Um carro é um veículo com quatro rodas e um motor.
3. O carro tem muitas peças para funcionar.



1. Um Relógio Relógio
2. Um Relógio é um objeto que marca as horas.
3. O Relógio tem um ponteiro grande e um pequeno.



Gráfico 12. Atividade de uso del diccionario.

Fuente: elaboración propia.

La segunda actividad es "verbos". Esta propone una experiencia con el paradigma verbal. Son cuatro paradigmas verbales organizados en la hoja. El primero está completo y los otros tres tienen espacios en blanco para que los alumnos llenen. Se induce el diligenciamiento de los espacios por los esquemas de los morfemas verbales.

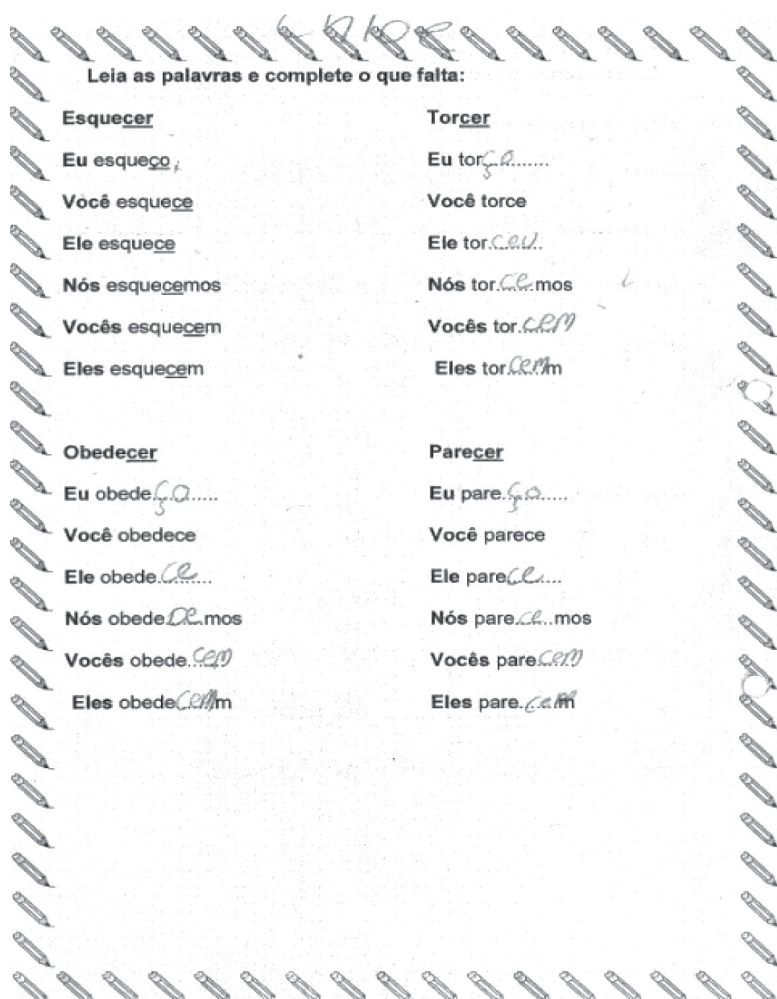


Gráfico 13. Actividad de paradigma verbal.

Fuente: elaboración propia.

La tercera actividad es para reforzar el patrón que organiza dos grupos de palabras y ha sido adaptada de un ejercicio que los alumnos hacen en inglés —*Words Their Way: Word Study for Phonics, Vocabulary, and Spelling Instruction*. Por ejemplo, en una lista con once palabras, hay una tabla para reorganizarlas. La tabla está dividida en dos columnas, con cinco líneas cada una. El desafío es que el alumno cree una lista siguiendo al criterio 1, palabras con "rr", copiando allí solamente aquellas que cumplan con este criterio. Al lado están las palabras del criterio 2, "r". Una palabra siempre quedará sin grupo y es conocida como "entrometida". Se espera que el niño lea la lista de palabras y entienda los criterios con que se puede subdividirla y reagruparla.

Separe as palavras em dois grupos:

carinho
serrote
socorro
ferro
vitória

parede
padaria
carrinho
enfermeiro
corrida



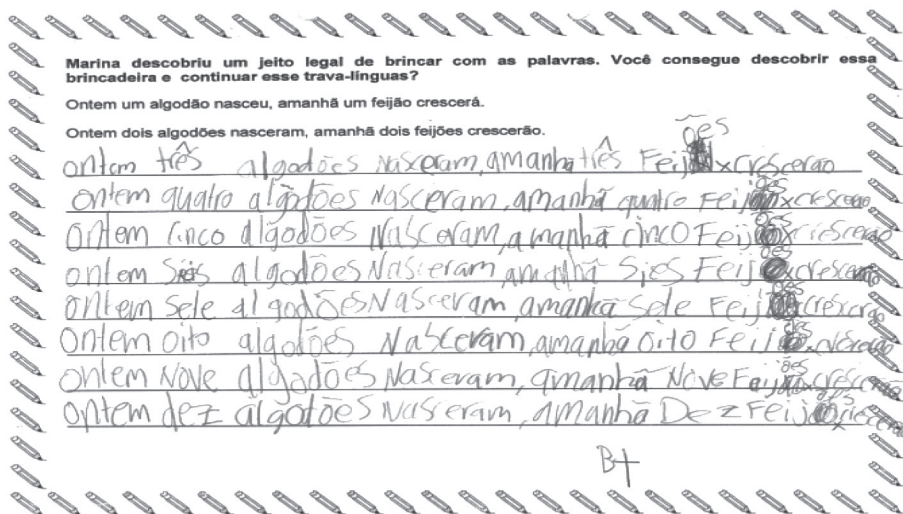
R	RR
Carinho ✓	Serrote ✓
Vitória ✓	Socorro ✓
Parede ✓	ferro ✓
Padaria ✓	corrida ✓
enfermeiro ✓	carrinho ✓

Gráfica 14. Actividad de contraste entre pares opositivos.

Fuente: elaboración propia.

Hay todavía una cuarta actividad, realizada en la semana siguiente: **trabalenguas**. Basada en la cultura popular, yo he creado estos trabalenguas para forzar la escrita de la ortografía estudiada. Por ejemplo: “um passarinho assobia, enquanto um sapo salta” (“un pajarito silba, mientras un sapo brinca”); “dois passarinhos assobiam, enquanto dois sapos saltam” (“dos pajaritos silban, mientras dos sapos brincan”). Aquí, el enfoque está en el uso de “s” en posición final y de “ss” en posición intermedia. Este contraste proporciona una oportunidad más de confrontar la relación grafo-fonémica. Después de completar el ejercicio (los alumnos del 2º grado hacen hasta el número seis, mientras los del 3º grado hacen hasta el número diez), se invitan los alumnos a declamar el trabalenguas de memoria. Es un momento muy bello, en que todos los compañeros guardan silencio para escuchar el niño que se ha ofrecido a decir el trabalenguas de memoria. La secuencia numérica ayuda la organización mental y el funcionamiento del trabalenguas —con

algunos elementos que se mantienen y otros que se modifican—, proporcionan la experiencia de los ejes del lenguaje: paradigma y sintagma. Un punto que yo enfatizo es la redundancia, necesaria en portugués, de las desinencias de género y número.



Gráfica 15. Actividad de práctica del enfoque en la ortografía.

Fuente: elaboración propia.

Obviamente las palabras seleccionadas para que el niño escriba en todas las actividades de “tarea para la casa” tienen la ortografía estudiada durante la unidad didáctica.

4.13 Consideraciones finales

Esta serie de actividades, estructuradas a partir de un mismo eje y que se repiten al mismo tiempo en que avanzan, tal cual una espiral, han sido concebidas como un artefacto que pudiera desestabilizar el conocimiento previo de los alumnos (incluso los aprendizajes solidificados en inglés) y que los hiciera progresar en su área de desarrollo cercano. Más allá de los ejercicios mecánicos, que enfocan la relación grafo-fonémica y se insertan en el paradigma conductista, he buscado crear ejercicios que estuvieran alineados al paradigma constructivista, apostando que los niños tienen la capacidad de hacer inferencias con respecto al funcionamiento de la lengua.

Conceptos como alegría, satisfacción, placer, “estado de flujo” son difíciles de alcanzar con una comprensión objetiva. Como el enfoque de este texto es más el relatar que el comprobar, me he eximido de la tarea de crear categorías

objetivas que pudieran determinar el grado de alegría, satisfacción, placer, “estado de flujo”. La intención ha sido contar una experiencia de práctica pedagógica y registrar los aspectos lingüísticos y didácticos involucrados. No hay en este texto la intención de cualificar una u otra actividad en una escala, con el propósito de detectar cuál sería más o menos efectiva. Mi motivación es compartir una experiencia que considero exitosa en el aula de clase. Dicho éxito es percibido, y no medido, por la regla del interés y dedicación con lo que los niños se entregan a las actividades. Hay una manera de actuar de los niños, durante estas actividades, que me hace pensar que estoy frente a varios “pequeños lingüistas”, todos absolutamente conectados con sus investigaciones con respecto al sistema ortográfico del portugués, que reclaman —durante todos los cinco días de duración de cada unidad— que la clase se ha acabado muy rápido.

Referencias

- Benjamin, W. (2002). *Reflexões sobre o brinquedo, a criança e a educação*. São Paulo: Paulista.
- Chomsky, N. (1977). *Reflexões sobre a linguagem*. Lisboa: Edições.
- Correa, G.M. (2009). *Guía básica para el manejo de libros y registros*. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília, MEC/SEF.
- Csikszentmihalyi, M. (1990). Literacy and Intrinsic Motivation. *Daedalus*, 119(2), 115-140.
- Csikszentmihalyi, M. (1999). *A descoberta do fluxo: a psicologia do envolvimento com a vida cotidiana*. Rio de Janeiro: Rocco.
- Ministério da Educação e do Desporto, BRASI (1998). *Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa*. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília, MEC/SEF.
- Monteiro, M.T. (2003). Desenvolvimento do raciocínio verbal: aprendizagem por coordenação de ações, reconstrução e ressignificação de experiências. *Rev. Psicopedagogia*, 20(61), 47-51.
- Roberts, C.A. (1994). Transferring Literacy Skills from L1 to L2: from theory to practice. *The Journal of Educational Issues of Language Minority Students*, 13, 209-221.
- Soares, M. (2016). *Letramento: um tema em três gêneros* (3ª ed.). Belo Horizonte: Autêntica Editora,

La propuesta del profesor y los desencuentros constitutivos

Maristela Silva de Freitas¹

5.1 Introducción

El presente capítulo tiene como objetivo discutir los desencuentros que pueden suceder en situaciones de producción de textos en el aula de clase; más específicamente, los desencuentros entre la propuesta del profesor y la producción escrita del alumno.

En las clases de lengua Portuguesa, es común encontrarnos manifestaciones escritas diferentes de las que esperábamos. Sin embargo, partimos de la idea de que estos desencuentros (entre lo que el profesor espera del texto del alumno y lo que el alumno realmente produce) no suceden por banalización de la demanda escolar —o por falta de conocimiento con respecto a lo que ha sido propuesto—, pero sí por involucrar una incomprensión que es característica de un evento de lenguaje.

Los datos utilizados en este capítulo han hecho parte del *corpus* de nuestra tesis de maestría (Freitas, 2016). Son datos producidos por una alumna del 5º grado de la Educación Primaria que, en la época de la producción de los textos, tenía diez años de edad. Los datos en cuestión han sido producidos a partir de dos propuestas de producción de textos en aula de clase y se caracterizan por las intervenciones escritas de la profesora en las primeras versiones del texto de la alumna; en total, son cuatro versiones de textos (dos versiones para cada propuesta).

En una primera lectura de los datos, es posible observar que no siempre las correcciones que la alumna hace en su propio texto corresponden a las

¹ Maestra en Educación por la Facultad de Educación de la Universidad de São Paulo. Profesora de Educación Infantil y Educación Primaria de la Red Municipal de la Alcaldía de São Paulo. Correo electrónico: maristela.freitas@usp.br.

expectativas de la profesora; es decir, las marcaciones que la profesora hace en el texto de la niña no siempre son seguidas de acuerdo con el esperado. Sin embargo, al analizar cada una de estas situaciones, también se puede identificar que la misma intervención de la profesora abre posibilidades para diversas interpretaciones por parte de la alumna; se trata, en otras palabras, de un *desencuentro constitutivo*. Expliquemos:

Si la tarea solicitada en clase es un evento de lenguaje, y el lenguaje es pasible de equívoco, los desencuentros que suceden entre la expectativa de la profesora y la producción escrita de la alumna son, en realidad, desencuentros constitutivos del proceso de aprendizaje; es decir, desencuentros que hacen parte del proceso de interacción entre profesora y alumnos en aula de clase.

Por ello, consideramos que los errores de escritura presentados en estos textos indican al profesor no solamente los conocimientos y los no conocimientos involucrados en la realización de la tarea, sino, sobre todo, los caminos para diferentes estrategias pedagógicas. Cagliari (1989), con relación a ello, pondera que los errores de escritura no son dificultades insuperables, tampoco “los aciertos son una casualidad” (p. 145). Esto nos hace creer que cada manifestación escrita que no corresponde a las expectativas del profesor merece atención especial.

Para discurrir acerca de los desencuentros entre la propuesta (y/o intervención) de la profesora y la manifestación escrita de la alumna, partimos de una concepción de lectura en la cual, al entrar en contacto con un texto, es necesario no solamente decodificar, sino, más que nada, atribuir significado a lo que se lee; o, en las palabras de Lajolo (1982): “reconocer en él [en el texto] el tipo de lectura que su autor aspiraba y, dueño de su propia voluntad, entregarse a esta lectura, o rebelarse contra ella, proponiendo otra no prevista” (p. 59).

Entendemos así que, incluso para manifestarse contra la propuesta del profesor (y realizar una acción no prevista) es necesario que el alumno reconozca, mínimamente, la intención pedagógica involucrada en la tarea. De esa manera, la hipótesis con la cual empezamos es que los desencuentros entre la propuesta de la profesora y la manifestación escrita de la alumna suceden, no por un descuido o desatención con la tarea escolar, sino por un equívoco que es inherente al lenguaje.

También destacamos que los datos utilizados en este trabajo han sido recolectados en la misma aula de clase en que enseñábamos, sugiriéndonos por un lado un desafío, pero por otro un trabajo provocador y necesario. Además, consideramos que:

[...] si el habla del trabajo del profesor se vuelve pública solamente por los sujetos que hablan de él mediante una observación externa [...], tal vez este hablar quede incompleto. De ahí la importancia emancipatoria de que el profesor tenga el poder de hablar, por escrito, lo que hace. (Fregonesi, Galesso y Barzotto, 2014, p. 8)

Nuestra preocupación se basa, por lo tanto, en contribuir para la formación de un lector muy específico, el profesor, a quien están destinados inúmeros textos, cuyo objetivo ha sido explicar, mediante el *propagandeamiento*² de perspectivas teóricas, los éxitos o fracasos en el proceso enseñanza de la producción textual. Nosotros, entre tanto, asumimos el compromiso de reflexionar, sin detenernos en una perspectiva teórica específica sobre los desencuentros entre la propuesta de la profesora y la manifestación escrita de la alumna en los textos recolectados. Buscamos también superar la tensión creada por la dicotomía que existe entre el error y el acierto en aula de clase (Esteban, 2002), para que los textos de los alumnos sean valorados por los conocimientos que, muchas veces, se esconden detrás de los errores de escritura.

Invitamos al lector a reflexionar con nosotros acerca de las intervenciones presentadas en estos textos, así como a pensar en diferentes posibilidades de relacionarnos con los conocimientos de los alumnos en el contexto de producción de textos en aula de clase.

5.2 Elecciones metodológicas y contextualización de los datos

Los datos utilizados en este capítulo están organizados de acuerdo con las propuestas de escritura presentadas por la profesora en aula de clase; son textos que hacen parte de las actividades de rutina de producción escrita de un grupo del 5º grado de Educación Primaria. El nombre ficticio dado a la informante es Lara.

La primera propuesta consiste en la escritura de un texto narrativo basado en un cómic de Eva Furnari; y la segunda propuesta en la escritura de un texto basado en una historieta de revista. Ambas propuestas utilizan imágenes como recurso motivador para la escritura del texto. Se tratan de cómics que se caracterizan por no presentar burbujas, tampoco subtítulos. De manera general, es la sugerencia imagética que conduce la lectura de los cómics, conforme veremos a continuación.

² Entendemos como *propagandeamiento* una divulgación de carácter promocional.



Figura 1. Primera propuesta.

Fuente: cómic de Eva Furnari.

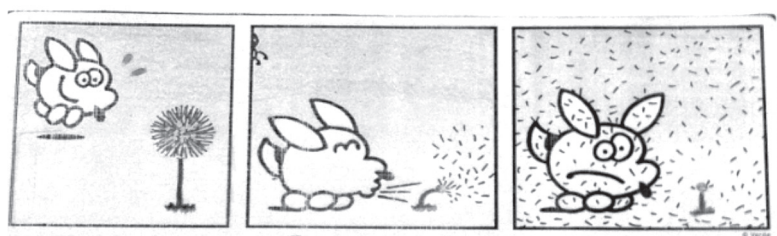


Figura 2. Segunda propuesta.

Fuente: elaboración propia.

En los momentos de orientación de la producción, la profesora ha realizado, junto con los alumnos del grupo, una lectura previa de los cómics. El acuerdo con los alumnos consistía en producir dos versiones para cada propuesta de texto (una vez que la primera versión de cada texto tendría intervenciones escritas de la profesora en la misma producción del niño). Es importante resaltar también que cada uno de los manuscritos analizados ha sido producido en un intervalo de, aproximadamente, una semana.

Las intervenciones de la profesora en los textos de Lara consisten en:

- Adición de puntuación;
- Letras mayúsculas en inicio de frase;
- Correcciones ortográficas;
- Marcas sobre letras, signos o palabras;
- Adición de tildes; y

- f) Sugerencia de pronombres y/o conectivos a lo largo del texto.

Para efecto de análisis, optamos por presentar tanto la fotografía del texto producido por el niño como la transcripción. Los criterios elaborados para la transcripción de los textos son: 1) enumeración de todas las líneas escritas; 2) preservación de las elecciones lexicales, así como de puntuación y acentuación, hechas por el niño; 3) reproducción de párrafos, letras mayúsculas y minúsculas y separación de sílabas; y 4) reproducción de la disposición de palabras por línea. Veamos a continuación los datos recolectados para análisis.

5.3 Los desencuentros constitutivos en situación de producción de textos³

Basada en la primera propuesta de escrita, Lara produjo los siguientes textos.

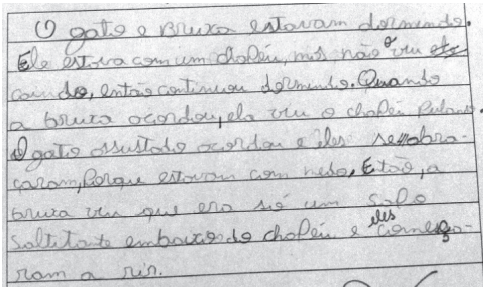
Dato 1	
	
1	O gato e Bruxa estavam dormindo
2	ele estava com um chapéu, mas não viu ele
3	caindo, então continuou dormindo. Quando
4	a bruxa acordou, ela viu o chapéu pulando
5	o gato assustado acordou e eles se abra-
6	caram Porque estavam com medo, então a
7	bruxa viu que era só um sapo
8	Saltitante embaixo do chapéu e comea-
9	ram a rir. ⁴

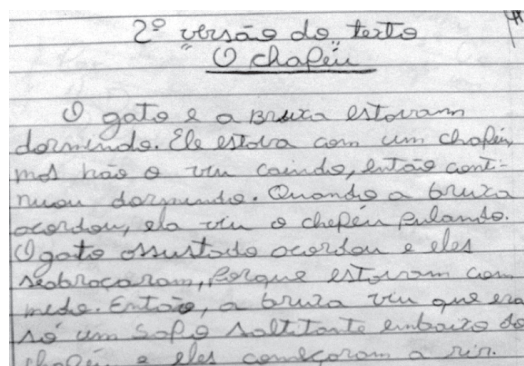
Figura 3. Fotografía del texto producido por una niña.

Fuente: elaboración propia.

³ Se ofrece la traducción de los textos en forma de comentarios, tratando de adicionar "errores" que correspondan al original. Aun así, algunos de los errores que la autora comenta en detalle pierden el sentido en español por tener una estructura diferente con respecto al uso de guion en verbos y uso de pronombres; los errores de un niño que habla portugués serán diferentes de los que puede llegar a hacer un niño alfabetizado en español.

⁴ Traducción: 1 – El gato y Bruja estaban dormidos; 2 – él estaba con un sombrero, pero no vio él; 3 – cayendo, entonces siguió dormido. Cuando; 4 – la bruja despertó ella vio el sombrero brincando; 5 – el gato asustado despertó y ellos se-abra-; 6 – zaran Porque tenían miedo, entonces la; 7 – bruja vio que era apenas un sapo; 8 – saltarán debajo del sombrero y empesa-; 9 – ron a reírse.

Dato 2



- 1 2ª versão do texto
- 2 "O chapéu"
- 3 O gato e a Bruxa estavam
- 4 dormindo. Ele estava com um chapéu
- 5 mas não o viu caindo, então conti-
- 6 nuou dormindo. Quando a bruxa
- 7 acordou, ela viu o chapéu pulando.
- 8 O gato assustado acordou e eles
- 9 seabraçaram, porque estavam com
- 10 medo. Então, a bruxa viu que era
- 11 só um sapo saltitante embaixo do
- 12 chapéu e eles começaram a rir.⁵

Figura 4. Fotografía del texto producido por una niña.

Fuente: elaboración propia.

En los datos presentados anteriormente, podemos observar que las intervenciones de la profesora se relacionan a aspectos gramaticales y estructurales de un texto: letras mayúsculas en inicio de frase, puntuación, corrección ortográfica y adición de pronombres. Además de estas intervenciones, observemos también que, en las líneas 2 y 5 del dato 1, la profesora raya, respectivamente, una palabra y un signo diacrítico (que, a su vez, conecta el pronombre reflexivo "se" al verbo "abrazar"). En la reescrita del texto (dato 2), observemos que todas las intervenciones hechas por la profesora han sido incorporadas por la alumna en la escritura de su texto. Sin embargo, la intervención hecha en la línea 5 del dato 1 se vuelve un error. Expliquemos.

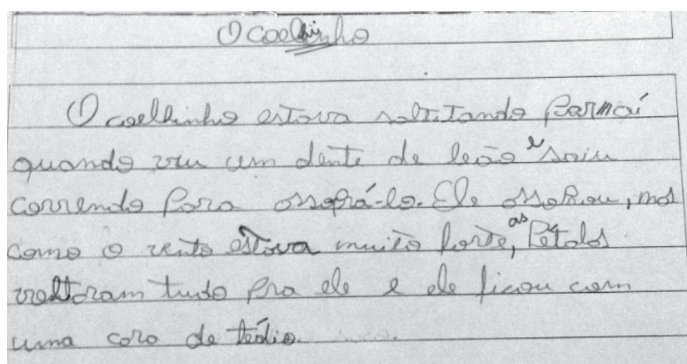
⁵ Traducción: 1 – 2ª versión del texto; 2 – "El sombrero"; 3 – El gato y la Bruja estaban; 4 – dormidos. Él estaba con un sombrero; 5 – pero no lo vio cayendo, entonces si-; 6 – guió dormido. Cuando la bruja; 7 – despertó, ella vio el sombrero brincando; 8 – El gato asustado despertó y ellos; 9 – seabraçaron, porque tenían; 10 – miedo. Entonces, la bruxa viu que era; 11 – apenas un sapo saltarín debaixo del; 12 – sombrero y ellos empezaran a reírse.

En el dato 1, el guion aparece entre el pronombre reflexivo “se” y el verbo “abrazar” (se-abrazaron). Como es un caso en que el pronombre está puesto antes del verbo, no hay la necesidad de utilizar el guion. La interferencia de la profesora se resume, por lo tanto, en rayar el signo. Suponiendo, posiblemente, que la alumna ya estaría familiarizada con las reglas de uso del guion, la profesora realiza su intervención simplemente rayándolo. Sin embargo, en el dato 2 (rescrita del texto), Lara pasa a escribir pronombre y verbo juntos: “seabrazaron”.

Semejante intervención también sucede en la línea 2 del dato 1 (la profesora raya el pronombre “él”). En este caso, entretanto, la intervención de la profesora no provoca otra interpretación sino la esperada (eliminación de la palabra). De esa manera, es posible concluir que la interpretación de la alumna se sostiene por una convención que, muy probablemente, ha sido establecida en el cotidiano de las clases: rayas sobre letras, palabras o signos indican que ellos deben ser suprimidos.

La escrita “seabrazaron”, aunque parezca rara, posibilita que la profesora comprenda lo que falta para que la alumna escriba correctamente. En el caso presentado, podemos observar que el *conocimiento* con respecto al procedimiento interviniente de la profesora está consolidado (eliminar palabras, letras o signos cuando aparezcan rayados); ya el *conocimiento* con respecto a las reglas de uso del guion entre verbos y pronombres no lo está. Para seguir con esta reflexión, veamos los textos producidos a partir de la segunda propuesta de escrita.

Dato 3



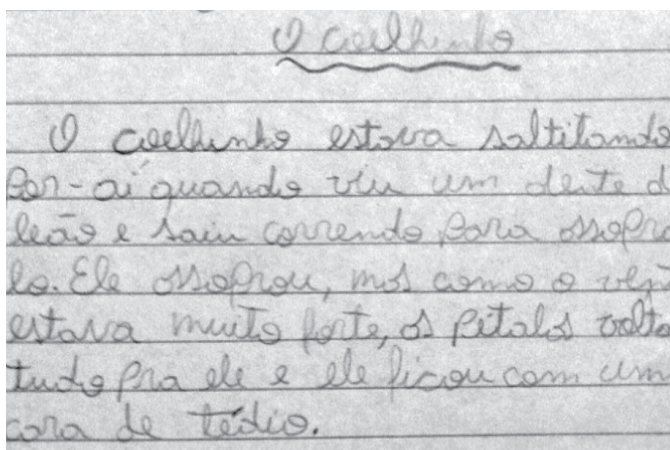
O coelho estava saltando por aí quando viu um dente de leão² sair correndo para assustá-lo. Ele assustou, mas como o vento estava muito forte, Petalo voltou tudo pra ele e ele ficou com uma cor de tábua.

- 1 O coelhinho
- 2 O coelhinho estava saltitando por-ai
- 3 quando viu um dente de leão saiu
- 4 correndo para assopra-lo. Ele assoprou mas
- 5 como o vento estava muito forte Petalas
- 6 voutaram tudo pra ele e ele ficou com
- 7 uma cara de tédio.⁶

Figura 5. Fotografía del texto producido por una niña.

Fuente: elaboración propia.

Dato 4



- 1 O coelhinho
- 2 O coelhinho estava saltitando
- 3 por – aí quando viu um dente de
- 4 leão e saiu correndo para assoprá-
- 5 lo. Ele assoprou, mas como o vento
- 6 estava muito forte, as Pétalas voltaram
- 7 tudo pra ele e ele ficou com uma
- 8 cara de tédio.⁷

Figura 6. Fotografía del texto producido por una niña.

Fuente: elaboración propia.

⁶ Traducción 1 – El conejito; 2 – El conejito estaba brincando por-ahí; 3 – cuando vio un diente de león salió; 4 – corriendo para soplarlo. Él sopló pero; 5 – como el viento estaba muy fuerte Pétalos; 6 – volbieron todo para él y él quedó con; 7 – una cara de aburrido.

⁷ Traducción: 1 – El conejito; 2 – El conejito estaba brincando; 3 – por – ahí cuando vio un diente de; 4 – león y salió corriendo para soplar-; 5 – lo. Él sopló, pero como el viento; 6 – estaba muy fuerte, los Pétalos volvieron; 7 – todo para él y él quedó con una; 8 – cara de aburrido.

En estos datos, observemos que las intervenciones de la profesora recaen sobre: a) acentuación y puntuación; b) correcciones ortográficas; y c) adición de conjunción y artículo definido (en las líneas 2 y 4, respectivamente).

Así como en los datos anteriores, aquí también tenemos el uso inadecuado del guion. Una vez más, la profesora hace su intervención rayándolo y, nuevamente, la alumna no interpreta la intervención conforme la expectativa de la profesora. Se trata, en realidad, de una manifestación de la alumna con respecto a su dificultad de lidiar con la utilización del guion. Tanto en los datos anteriores como en estos, la dificultad de la alumna ha recaído sobre la segmentación de las palabras: en la primera propuesta de escrita, Lara ha aglutinado indebidamente el verbo y el pronombre reflexivo; en la segunda, tal vez por considerar la sonoridad de la expresión “por ahí” (que suena, muchas veces, como una única palabra), ella también ha utilizado el guion. Es importante observar que, excepto por esta intervención, todas las demás han sido incorporadas en la corrección del texto (de manera que corresponden a las expectativas de la profesora).

Hay, en este caso, algunas posibilidades para el desencuentro entre la intervención de la profesora y la producción de la alumna, estas son: 1) interiorización equivocada de la regla de uso del guion; y 2) manifestación de un conocimiento todavía no consolidado, en construcción.

En nuestra perspectiva, el problema que debe ser superado no es el uso del guion, sino el desencuentro entre lo que la profesora espera que la alumna realice a partir de su intervención y lo que la alumna realmente manifiesta en su escrito. Somos provocados a superar la dicotomía entre el error y el acierto (Esteban, 2002) y somos igualmente llevados a pensar en los conocimientos involucrados en los desencuentros en situaciones de escritura (tanto los que se relacionan a la dinámica de producción de textos en aula de clase como los que se refieren al uso de la lengua escrita).

De esa manera, defendemos que un trabajo de revisión de las propias intervenciones en los textos de los alumnos se caracteriza como una oportunidad para que el profesor reflexione sobre su actuación pedagógica. Se trata también de un trabajo que requiere tiempo y cuidado, para que los textos producidos por los alumnos sean valorados como producciones que manifiestan conocimientos, no solamente como evaluaciones que miden, de manera cuantitativa (o conceptual), el conocimiento del alumno.

En los datos presentados en este artículo ha sido posible observar que la mayoría de las modificaciones que Lara hace en su texto corresponden a las expectativas de la profesora. Esto significa que, aunque algunas

intervenciones hayan provocado errores de escritura en el texto de la alumna, dichos eventos se caracterizan, en realidad, como *desencuentros constitutivos* del proceso de enseñanza y aprendizaje.

Por ello, nuestra propuesta ha seguido con el objetivo de deconstruir la idea negativa que existe acerca de los desencuentros en aula de clase. Si la tarea solicitada es un evento de lenguaje (y el lenguaje contempla, por sí mismo, una incompreensión), los equívocos de la lengua no pueden ser desconsiderados; así, lo que llamamos como desencuentros constitutivos pasa a tener, en nuestra perspectiva, un contorno más notable cuando son debatidos por el mismo profesor con respecto a su práctica en aula de clase.

5.4 Consideraciones finales

Tratamos, en este capítulo, de una situación común en el contexto de producción de textos en aula de clase: el desencuentro entre la expectativa del profesor y la manifestación escrita del alumno.

Los textos analizados en este trabajo han hecho parte del *corpus* de nuestra tesis de maestría (Freitas, 2016) y retratan los movimientos de escritura realizados por profesora y alumna, del 5º grado de Educación Primaria, en un proceso de producción textual. El evento para el cual llamamos la atención es el de uso del guion por parte de la aprendiz; se trata, en realidad, de dos manifestaciones de escritura en momentos distintos, con respecto a una misma dificultad.

La dirección que seguimos indica la necesidad de mirar el texto de la niña para comprender lo que podría haber motivado o no los errores de escritura. Tanto en la primera como en la segunda propuesta de producción, los errores de segmentación de las palabras (mismo después de la intervención de la profesora) se caracterizan como errores que surgen por no saber acerca de las reglas de uso del guion. En las versiones finales de cada una de las propuestas, la alumna escribe “seabrazaron” y “por-ahí”. Son grafías que, aunque sean raras, indican una dificultad que hay que superar. Observamos todavía que la intervención de la profesora en el texto no ha sucedido de manera que eliminara el error. Así, encaramos este evento como un desencuentro que, aunque haya provocado el error de escritura, es constitutivo del proceso de interacción en aula de clase.

Nuestro objetivo en este trabajo no ha sido apuntar las fallas en el recorrido, sino deconstruir la idea negativa acerca de incompreensiones entre profesor y alumno en aula de clase. Lo que defendemos, en general, es que

los desencuentros presentados en situaciones de escritura son constitutivos de un proceso que, naturalmente, involucra el lenguaje.

La invitación que dejamos es para que estos desencuentros sean debatidos en el contexto escolar, para que, a corto o largo plazo, se alejen de una concepción que los considera como aspectos contraproducentes en aula de clase.

Referencias

- Cagliari, L.C. (1989). *Alfabetização y Linguística*. São Paulo: Editora Scipione.
- Ferreiro, E. (1983). Procesos de adquisición de la lengua escrita dentro del contexto escolar. *Lectura y Vida*, 4(2), 53-64.
- Esteban, M.T. (2002). *O que sabe quem erra? – reflexões sobre avaliação e fracasso escolar* (3.ed.). Rio de Janeiro: DP&A.
- Fregnosi, A., Galesso, E. y Barzotto, V.H. (orgs.) (2014). *Escrita aos pares – experiência e registro de uma testagem processual*. São Paulo: Paulistana.
- Freitas, M.S. (2016). *Da orientação à produção: dezescrevendo textos e práticas escolares*. [Dissertação Mestrado]. Universidade de São Paulo - Faculdade de Educação.
- Lajolo, M. (1982). O texto não é pretexto. In Zilberman, R. (org.) *Leitura em crise na escola: as alternativas do professor* (pp. 51-62). Porto Alegre: Mercado Aberto.

La dinámica del conocimiento: una integración entre las prácticas de aula y el desempeño académico

*César Núñez¹, Roberto Torres Payares²,
Flor Edilma Caro Caro³ y Pedro Harly Alvarado Guerra⁴*

6.1 Introducción

La presente guía es un referente de orientación básica, surgida como respuesta a las necesidades encontradas en las prácticas de aula y evaluativas realizadas por los docentes de las diferentes instituciones educativas urbanas y rurales del departamento de Antioquia. Según los índices de eficiencia interna, los resultados en estas instituciones no responden a las metas propuestas para cada año escolar: según la escala de clasificación del Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior (Icfes) a nivel nacional, no han mostrado una relevancia significativa de progreso. De la misma manera, según el índice sintético de calidad educativa (ISCE) publicado por el Ministerio de Educación Nacional (MEN) para el año 2014, todos los resultados departamentales están por debajo de los del orden nacional.

¹ Docente e investigador, Facultades de Ciencias Sociales y Humanas, Programa de Psicología, Universidad de Medellín. Correo electrónico: cnunez@udem.edu.co.

² Magíster en educación Universidad de Medellín (Programa Becas Gobernación de Antioquia 2014-2015). Licenciado en administración educativa. Rector de la Institución Educativa San José del Municipio de Venecia. Correos electrónicos: iesanjosevenecia@tareanet.edu.co, robertotorresp@yahoo.com.

³ Magíster en educación, Universidad de Medellín (Programa Becas Gobernación de Antioquia 2014-2015). Especialista en gerencia educativa, Institución Universitaria Remington. Especialista en pedagogía, Universidad Los Libertadores. Licenciada en básica primaria con énfasis en humanidades y lengua castellana, Tecnológico de Antioquia. Rectora de la Institución Educativa San Luis Gonzaga de Santa Fe de Antioquia. Correos electrónicos: florcaroc@yahoo.es, florecaroc@gmail.com.

⁴ Magíster en educación, Universidad de Medellín (Programa Becas Gobernación de Antioquia 2014-2015). Especialista en gerencia financiera, Universidad Autónoma latinoamericana. Ingeniero Agrónomo, Universidad Nacional de Colombia. Director Rural de Centro Educativo. Correo electrónico: ph-ag@hotmail.com.

Con lo anterior, la realidad educativa de las instituciones mencionadas no ostenta resultados relevantes en cuanto a desempeño académico: estas se ubican en los niveles mínimo y básico, lo cual indica un bajo desempeño de los estudiantes frente a los estándares básicos de competencias (denominados “Los Derechos Básicos de Aprendizaje” por el MEN), es decir, las competencias mínimas que todos los estudiantes deben tener y saber hacer con lo aprendido. En general, los discentes presentan un manejo medio de los conceptos evaluados en las diferentes áreas del conocimiento, por lo que se deben mejorar de forma considerable los índices de eficiencia y calidad para que se vean reflejados en el desempeño académico de las diferentes instituciones. Esto requiere una intervención que involucraría grandes esfuerzos en cuanto a planeación educativa, organización académica (Caro y Núñez, 2018) y prácticas de aula de las que docentes, estudiantes y padres de familia se apropien progresivamente, tal como lo vienen sugiriendo las estrategias de aprendizaje socioformativo (Hernández et al., 2014; Hernández et al., 2020).

Otro factor fundamental que influye en los resultados académicos actuales es la falta de preparación en pruebas tipo Saber de la mayor parte de los docentes de las instituciones educativas, lo cual afecta de forma considerable el desempeño de los estudiantes en dicho examen. Sin embargo, la investigación “Análisis de las prácticas de aula, y su relación con el desempeño académico en las instituciones educativas en los municipios de Santa Fe de Antioquia, Sopetrán y Venecia”, llevada a cabo entre 2014 y 2015, muestra que un alto porcentaje de docentes aún continúa con sus prácticas tradicionales, memorísticas y no dinámicas. Lo anterior plantea dificultades para el desarrollo de las competencias y la comprensión lectora por parte de los estudiantes, lo que en última instancia no favorece los resultados de las diferentes pruebas externas (Alvarado y Núñez, 2018).

Por lo expuesto se pone a disposición de los diferentes estamentos educativos esta propuesta de prácticas de aula y evaluación, la cual ha de servir como herramienta, guía o referente de su labor, con el fin de potencializar sus prácticas educativas y dinamizar el trabajo en el aula de acuerdo con las competencias, lineamientos y estándares curriculares, la apropiación de las herramientas tecnológicas y los sistemas evaluativos del país; su fin último es mejorar de modo significativo las prácticas de aula y el desempeño académico de los estudiantes en las instituciones educativas (Núñez et al, 2020a,b). Sin embargo, es importante tener en cuenta que los contextos donde se encuentran inmersas las instituciones son tan diversos en términos sociales, económicos y culturales que resulta imposible entrenar al profesor para todas las dificultades que podría enfrentar en un aula de

clases. Así entonces, en esta guía se presentan algunos fundamentos teóricos para la práctica del docente en el aula: se proponen objetivos, metodología y estrategias evaluativas para lograr de forma efectiva una construcción de aprendizajes significativos para los estudiantes, lo cual implica los aportes desde la perspectiva de sistematización de experiencias docentes como formas de reflexión y construcción de conocimientos del aula (Tobón y Núñez, 2005).

6.2 Soporte conceptual

Los hallazgos de la investigación que dieron origen a esta guía demuestran con claridad que los resultados de las pruebas internas y Saber, obtenidas por los estudiantes durante los años 2012 y 2014, se ubican en los niveles mínimo y básico, respectivamente, lo cual indica que los estudiantes no demuestran la adquisición del mínimo de competencias de los mencionados estándares básicos.

Según el modelo de regresión Anova, utilizado en la investigación para determinar la relación existente entre los resultados Icfes e internos, se evidencia que conforme en el aula de clases mejoran las calificaciones, estas influyen de manera positiva en los resultados de tales pruebas. El mismo modelo demostró que el área de Matemáticas ostenta el resultado más bajo, mientras que Lenguaje y Química presentan los mejores.

El rendimiento bajo es similar en los municipios antioqueños: en promedio alcanza el 10 %. El promedio insuficiente, por su parte, alcanza el 34 %. Esto es, el porcentaje de pérdida es significativamente alto —44 % del total de estudiantes evaluados—, con lo que solo el 56 % se ubica en los niveles básico y avanzado. Esta es una constante que se repite en las áreas, grados y niveles objeto de evaluación por parte del Icfes, y se puede corroborar en Caro y Núñez (2018) y Alvarado y Núñez (2018).

Carvajal *et al.* (2004) comprobaron que los resultados obtenidos en las pruebas Saber 11 respecto de las áreas de Matemáticas, Física y Lenguaje difirieron de los obtenidos por los estudiantes en el acceso a una carrera en la universidad. Ello indica que los exámenes no son comparables por cuanto las instituciones educativas suelen usar la pregunta abierta y la evaluación es de carácter sumativo. A este respecto, López (2012) muestra la importancia de evaluar a los estudiantes durante todo el proceso de adquisición de las competencias y no solo al final. Hervás (2005), a su turno, expone que cuanto más alta sea la relación entre estilo de enseñanza y estilo de aprendizaje, mayor será el logro académico; por eso resulta imprescindible que el profesorado conozca diferentes formas de enseñar para cada tipo de aprendizaje

(Núñez et al, 2020c), teniendo en cuenta en este sentido a los estudiantes con barreras para la comunicación y la participación activa en el proceso académico. Esta postura explica los resultados encontrados en cuanto a la poca apropiación de las Tecnologías de Información y Comunicación (TIC) en el proceso de aprendizaje por parte de los docentes de los municipios donde se aplicó la propuesta, lo cual tiene que ver con un aspecto de actualidad que requiere mayor análisis (Núñez et al. 2019) en el marco de la sociedad del conocimiento y la información (Núñez y Tobón, 2006; 2018). En el mismo sentido, Ferrer (2005) realizó una investigación en España y llegó que el profesorado concede gran importancia a las nuevas tecnologías de la información como factor que se liga al rendimiento académico de los alumnos, considerando que sus cualidades estarían en todos aquellos aspectos que motivan, interesan o refuerzan los aprendizajes. Núñez et al. (2018), a su vez, sostienen la importancia de las TIC en el ámbito educativo como un cambio notable: aulas, pizarras y cuadernos digitales; el mundo digital se incorpora sin freno a los centros educativos.

De otra parte, Mallarí (2013), en un estudio exploratorio sobre las variables del rendimiento académico, analiza cómo el factor docente en primaria incide en el rendimiento escolar respecto de áreas como matemáticas y lectura, lo que indica que la práctica pedagógica está relacionada de forma directa con el rendimiento académico de los estudiantes reflejado en los estilos de evaluación de los docentes (Pérez y Núñez, 2018). Los referentes anteriores concuerdan con lo que encontraron Gaviria y Barrientos (2008), quienes estudiaron los determinantes del rendimiento académico en ciudades como Bogotá y Medellín. Tras analizar las pruebas Saber 11 para el periodo 2004-2006, concluyeron que los resultados son similares en ambas ciudades; es decir, la calidad de la educación pública en general es baja.

Se ha mostrado igualmente cómo los factores de aula están asociados con el logro cognitivo: características propias de los docentes, formación permanente, actitud del profesorado, número de estudiantes en el aula, clima escolar, calidad del currículo, tiempo de enseñanza, objetivos escolares, trabajo en equipo, compromiso de los docentes, participación de la comunidad en las actividades educativas, satisfacción de los docentes con el salario, recursos para el aprendizaje, e instalaciones (Almeida, 2007). También se tiene claro que el alto índice de pérdida académica y la repitencia son las principales razones de la deserción escolar, generalmente ocasionadas por malos hábitos de estudio, desmotivación y poco acompañamiento de los padres de familia en el proceso educativo (Almeida, 2007; Núñez et al, 2018b).

Esteve (2009), a su turno, apunta que la educación es una actividad utópica e inacabable, en la que siempre se puede hacer más o mejor, y discutir si los resultados podrían mejorarse o los métodos podrían modificarse, además de tener en cuenta quién define lo importante y lo que se debe transmitir. Así, la toma de decisiones por parte de los profesores respecto de las evaluaciones afecta de manera importante el futuro de un alumno por cuanto los primeros son fuente de tensión, sobre todo cuando se intenta jugar roles inadecuados de selección social o de señores absolutos del reprobado o aprobado. Las conclusiones de Esteve también ratifican la variedad de factores que afectan el bajo desempeño académico en las instituciones del departamento.

En la citada investigación sobre las prácticas de aula en los municipios de Santa Fe de Antioquia, Sopetrán y Venecia se encontró que la escasa preparación de los docentes en la elaboración y diseño de pruebas Saber 11 no permite brindar a los educandos las orientaciones suficientes y necesarias para que las asimilen y comprendan. En consecuencia, surgen en los discentes serias dificultades de análisis para resolverlas; esto último, unido a la falta de comprensión lectora y la angustia que les produce la prueba, no redundan en resultados que satisfagan el nivel de rendimiento esperado, por lo que se infiere que no existe relación entre la manera como evalúan los docentes en sus prácticas diarias y las pruebas administradas por el Icfes.

Por todo lo anterior, se hace necesario implementar un proceso de cualificación para directivos, docentes, estudiantes y padres de familia en tanto agentes involucrados de modo directo en el proceso enseñanza-aprendizaje, en el cual se implementen nuevas herramientas y técnicas y tecnológicas en el aula de clase (en especial, frente al acto pedagógico como tal), en aras de mejorar el logro académico y, sobre todo, de propiciar un cambio de actitud por parte de estos actores. La propuesta que se expondrá a continuación pretende contribuir en ese sentido.

6.3 Orientaciones pedagógicas y curriculares

Las orientaciones pedagógicas publicadas por el MEN buscan promover en niños y jóvenes el desarrollo de competencias (básicas y ciudadanas) y del pensamiento crítico y reflexivo, necesario para que los estudiantes tomen decisiones responsables en temas relacionados con lo económico y lo financiero.

6.3.1 Estándares básicos de competencia

De acuerdo con el Ministerio de Educación Nacional (2006) en cuanto a los estándares básicos de competencias en Lenguaje, Matemáticas, Ciencias y Ciudadana, un estándar permite juzgar de forma clara el cumplimiento de metas individuales, institucionales y del sistema educativo en los distintos niveles de educación básica y media, lo cual permite precisar los niveles de calidad de la educación en todas las regiones del país, y a la par producir o adoptar métodos, técnicas e instrumentos que permitan evaluar los logros alcanzados, diseñar currículos, planes de estudios, proyectos escolares, producir textos escolares, materiales y recursos para el aprendizaje, formulación de programas y proyectos para la cualificación docente, todo ello relacionadas con el mejoramiento de las instituciones educativas.

Bajo estos aspectos, la competencia implica un saber hacer, flexible, actualizado y contextualizado que implica distintos tipos de saberes y procesos formativos, y que deben ser, entre tanto, aplicables a los lineamientos curriculares.

6.4 Propuesta “La dinámica del conocimiento”

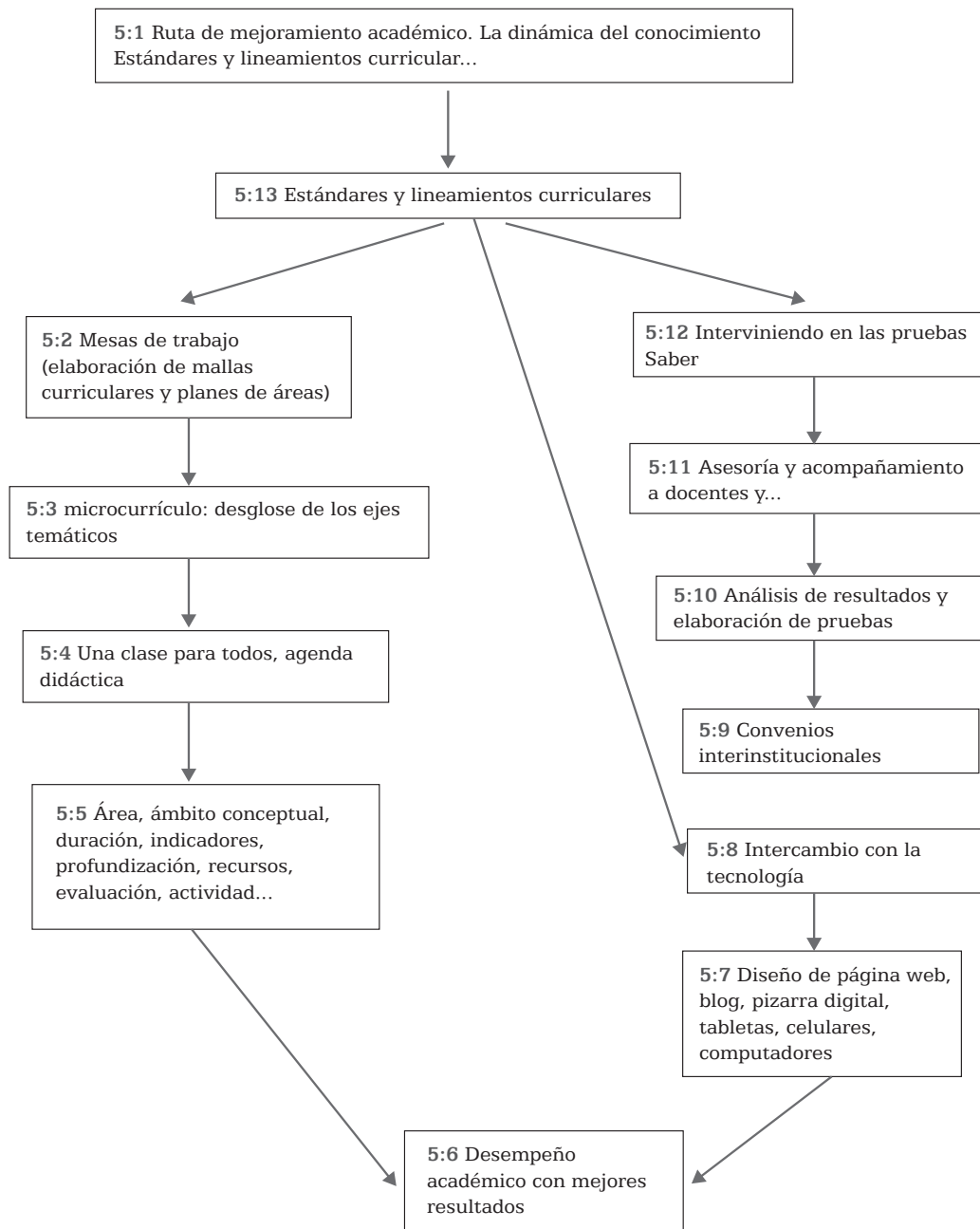


Figura 1. Estructura de la dinámica del conocimiento

Fuente: elaboración propia.

La planeación como elemento de organización es una herramienta eficaz en cualquier proceso administrativo. En consecuencia, la administración educativa se ha apropiado de ella para obtener resultados positivos. La planeación y organización académica —en tanto planes de área, preparador de clases, diario pedagógico del docente y cuaderno de notas de los educandos— es un proceso organizado, articulado y coherente en dichas prácticas. Por esto, y con la intención de buscar estrategias que dinamicen la interacción del conocimiento y la puesta en marcha de prácticas de aula acordes con los procesos educativos, se pone a disposición el siguiente modelo de planeación y organización académica, representado en las estructuras de las áreas, los microcurrículos y la preparación de clase en función de los estándares y derechos básicos de aprendizajes establecidos por el MEN.

Tabla 1. Propuesta de mejoramiento de las prácticas de aula: planeación académica y organizacional.

Objetivo: brindar a los docentes y estudiantes herramientas de planeación académica y organizacional con miras al mejoramiento académico.		
<i>Programa, objetivos y responsables</i>	<i>Estrategias</i>	<i>Metas de producto</i>
Objetivo: implementar estrategias de mejoramiento continuo acordes con los estándares, competencias y derechos básicos de aprendizajes planteados por el MEN. Responsables: rector, coordinadores y docentes.	1. Conformación de mesas de trabajo por áreas. 2. Elaboración de cronograma de reuniones y actividades generales para el año. 3. Consolidación y sistematización de las mallas curriculares con base en los estándares, competencias y los derechos básicos de aprendizaje planteados por el MEN. 4. Evaluación, seguimiento y control a la programación establecida.	• Asegurar que las mesas de trabajo se conformen y entren en funcionamiento. • Fomentar la cultura de una práctica de aula organizada y coherente, acorde con las metas educativas del Estado. • Identificar falencias y fortalezas con miras al mejoramiento de los resultados académicos. • Elaborar criterios de desempeño. • Realizar un informe y una socialización bimestral de avances.

Fuente: elaboración propia.

6.4.1 El microcurrículo como interacción del conocimiento

La planeación educativa siempre será una guía del quehacer docente en el aula. Por ello, y con el ánimo de contar con un modelo de organización y planeación de prácticas de aula que haga posible integrar lo cognitivo con lo procedimental en las clases, se brinda este modelo: hará más fácil el proceso de interacción del conocimiento y, por consiguiente, su uso redundaría en un mejoramiento de los resultados académicos de los estudiantes y las instituciones educativas en general. Ahora bien, para que este microcurrículo —y la planeación en general— cumpla su objetivo, el docente debe considerar los mencionados derechos básicos de aprendizaje, que han sido implementados por el MEN del grado 1º al 11º, como una herramienta útil para la comunidad educativa. Las entidades territoriales podrán tomar el modelo propuesto como un referente que les permita construir sus propias iniciativas curriculares; las instituciones educativas, a su turno, pueden usarlo en la elaboración de sus planes de área; los docentes podrían emplearlo para desarrollar ejercicios de planeación y prácticas de aula; los estudiantes, a su vez, se beneficiarían con la posibilidad de dar más sentido a sus procesos de aprendizaje; y los padres de familia podrían facilitar el acompañamiento de la formación de sus hijos en casa.

Tabla 2. Propuesta de mejoramiento de las prácticas de aula de clases: el microcurrículo.

Objetivo del microcurrículo	Fomentar la planeación y la organización en el aula de clases con miras a la apropiación de las competencias y el mejoramiento de los resultados académicos	
Área o asignatura		Grado:
Docente		
Eje temático		
Objetivo del eje temático		
Ámbitos conceptuales		
Metodología (prácticas de aula)		
Indicadores de desempeño		
Metas de producto		
Evaluación		
Bibliografía		

Fuente: elaboración propia.

6.4.2 Una clase para todos con un aprendizaje significativo

El presente modelo, o guía de clase, es una herramienta de planeación escolar que permite tener un derrotero en las prácticas de aula compartidas a diario con los educandos, para facilitar el desarrollo de la interacción del conocimiento en un proceso dinámico que permita la comprensión de los diferentes temas. Esta herramienta también se puede adecuar a las necesidades, según con el tema o clase por desarrollarse.

Tabla 3. Aplicativo de unidad temática.

País: Colombia	Departamento: Antioquia	Municipio:
Institución educativa:	Nombre del docente:	
Nombre: Agenda Didáctica.		
Grado o nivel	Área o asignatura	Tema
		Duración (Tiempo en que desarrollará el tema)
Criterios de desempeño		
(Escriba aquí lo que pretende que sus estudiantes asimilen y comprendan con la interacción del conocimiento)		
Actividades		
Momento inicial:		Recursos:
Al iniciar la clase realice una presentación o introducción, rompa el hielo e introduzca a sus estudiantes en el tema, una anécdota, un cuento, una lectura, una canción, etc.		Con que hace el momento inicial: video, copia, canción, cuento, etc.
Momento de profundización		Recursos
Aquí es el desarrollo de la clase como tal, con todas sus prácticas de aulas y evaluativas.		Con los que hace la clase, pág. web, video, textos, etc.
Momento de cierre		Recursos
Es el espacio o momento para concluir el trabajo realizado del tema según el objetivo planteado y los criterios de evaluación.		
Sugerencias metodológicas: explique aquí cómo es el desarrollo de las estrategias metodológicas para el desarrollo de la clase.		
Explique aquí cómo es el desarrollo de las estrategias metodológicas para el desarrollo de la clase.		
Evaluación	Explique aquí el tipo de evaluaciones que aplicará durante el periodo.	
Evidencias de aprendizaje	Elabore unos comentarios que den cuenta de la asimilación del intercambio de experiencias y conocimiento.	
Webgrafía o bibliografía	Escriba aquí toda la bibliografía que utilizará en su clase: pág. web, revistas, textos, periódico, videos, cartilla, etc.	
Actividad complementaria-recuperaciones		

Fuente: elaboración propia.

6.4.3 Mejorar los resultados en las pruebas SABER 11: un reto para todos

Las pruebas Saber 11 procuran monitorear la calidad educativa mediante sistemas de estimación de cálculos con base en el rendimiento de evaluaciones específicas en distintos niveles por parte de los estudiantes, lo cual tiene utilidad para hacer comparaciones en distintos ciclos educativos. Se utiliza para evaluar a los estudiantes que cursan o hayan cursado el grado 11°, con el fin de obtener resultados oficiales para efectos de ingreso a la educación superior. Las pruebas se realizan para evaluar las competencias que pueden desarrollarse a lo largo del proceso educativo. Estas últimas se dividen en dos: de un lado, “genéricas”, esto es, aquellas que resultan indispensables para el desempeño social, laboral y cívico de todo ciudadano, al margen de su oficio o profesión; y de otro, las no genéricas, es decir, aquellas propias de disciplinas particulares que resultan indispensables para profesiones u oficios específicos.

El examen Saber 11 se compone de preguntas agrupadas en cinco áreas —Matemáticas, Lectura crítica, Sociales y Ciudadanas, Ciencias Naturales e Inglés— y se utilizan preguntas de selección múltiple con única respuesta y preguntas abiertas de respuestas cortas.

La prueba también incluye preguntas abiertas, las cuales son clasificadas por el mismo Icfes según los resultados. El examen se ha llevado a cabo históricamente en dos sesiones de 4:30 horas cada una, en un fin de semana.

Es importante decir, tal como muestran Tobón et al. (2020), que uno de los problemas fundamentales de la evaluación por competencias es que tal condición no tiene una clara concepción de rúbricas que pongan en relación lo que se evalúa en los distintos niveles escolares, lo cual hace que la comparación de resultados no permita tomar decisiones de mejoramiento claras y eficientes.

Tabla 4. Propuesta de mejoramiento de las prácticas de aula de clases: preparación en prueba Saber.

Objetivo: potencializar en los docentes y estudiantes la elaboración, aplicación y manejo de pruebas Saber con miras al mejoramiento académico.		
Programa, objetivos y responsables	Estrategias	Metas de producto
Prueba Saber Objetivo: desarrollar un programa de cualificación docente para el mejoramiento de los resultados en las pruebas Saber de los estudiantes. Responsables: rector, coordinadores y docentes.	- Análisis de los últimos resultados de pruebas Saber 11 (2015). - Diagnóstico a estudiantes que permitan identificar falencias y fortalezas en el manejo de las pruebas. - Convenio interinstitucional con entidades que brinden asesoría y acompañamiento periódico a estudiantes y docentes de las áreas básicas evaluadas por el Estado. - Elaboración de programas académicos acorde con los derechos básicos de aprendizaje y las pruebas de Estado. - Aplicación periódica de simulacros institucional y por convenio.	- Apropiación de los resultados por parte de los docentes. - Identificación de las fortalezas y falencias de estudiantes en trabajo con las pruebas. - Capacitación a docentes y estudiantes en el diseño y desarrollo de las pruebas. - Desarrollo de planes de área acordes con los derechos básicos de aprendizaje y las pruebas de Estado. - Incremento de los resultados en pruebas Saber en un punto.

Fuente: elaboración propia.

6.4.4 La tecnología de la información y la comunicación al servicio de la educación. Moodle: plataforma para aprender

Las páginas web son una herramienta que ha incursionado con fuerza en el campo educativo. Dadas las exigencias de la realidad social en lo referido a la alfabetización digital y el mejoramiento de la comunicación, la invitación a los docentes es ponerse a la vanguardia de sus alumnos y demostrar con humildad que no detentan el poder, sino que este ya es horizontal, el cual se da en interacción con los demás.

La plataforma Moodle es un sistema muy completo para crear cursos y ambientes de aprendizaje virtual. Diseñado con base en la pedagogía social

constructivista, es un *software* libre y abierto para prestar a instituciones educativas y maestros un servicio en el proceso de interacción del conocimiento, con lo cual se dinamizan las prácticas de aula en función de las exigencias tecnológicas actuales. Además, la implementación de Moodle no causa dificultad en términos legales, pues las licencias no tienen costo alguno para los usuarios.

Los maestros pueden usar Moodle como una herramienta tecnológica que les permite hacer seguimiento a los estudiantes. Entre otros rasgos destacables, no ostenta límite alguno en cuanto a número de alumnos, creación de cursos y entornos de aprendizaje virtual como complemento digital de cursos presenciales u organizador de diversos métodos de evaluación y valoración; además, es muy liviano y compatible con cualquier navegador; y aún más, la plataforma permite ser personalizada por el usuario, si bien esta competencia requiere más trabajo y desarrollo (Núñez et al., 2019; Núñez y Tobón, 2018).

Como entorno de aprendizaje autorregulado, Moodle potencializa la disciplina de estudio en tanto que permite regular los tiempos de las entregas de actividades y programación a los estudiantes, así como hace posible que estos realicen sus trabajos de acuerdo con el ritmo de sus capacidades de la misma manera en que potencializa el trabajo en equipo y colaborativo. Esta herramienta permite hacer un trabajo más dinámico y divertido en tiempo real y desde cualquier lugar, puesto que solo son necesarios un servidor e internet para su funcionamiento.

De acuerdo con las exigencias del mundo actual, el trabajo en entornos virtuales de aprendizaje se hace cada día más necesario para permitir que estudiantes aventajados avancen y exploten todo su potencial, y los demás puedan hacerlo a su ritmo con la orientación de su educador o incluso con un compañero con capacidades avanzadas.

En muchas instituciones donde se ha implementado se han visto avances significativos en cuanto a resultados académicos, ya que los educandos se apropian de las tecnologías e interactúan en busca del conocimiento, con lo cual dejan a un lado el "sonambulismo tecnológico" que embarga a muchos. Asimismo se observa la manera en que gran cantidad de estudiantes disciplinados realizan cada día mejor sus actividades académicas desde la casa, de tal forma que emplean mejor su tiempo libre y mejoran su progreso académico y personal.

¿Qué papel tiene la educación en estos escenarios?

Gracias a esta herramienta, los estudiantes serán productores de contenidos —digitales o análogos— de gran calidad, hecho que los empoderará; a la vez que tendrán la posibilidad de interactuar y compartir con personas de cualquier lugar del mundo a través de la tecnología. Es muy importante, en este sentido, brindar más accesibilidad a la educación —especialmente a quienes tienen menos poder adquisitivo— y propiciar en la misma línea la integración de la tecnología en ella: en tanto aliado fiel, útil e inseparable de los docentes, les brinda la posibilidad de desarrollar clases dinámicas y enamoradoras del conocimiento.

¿Quién domina más las redes: los niños y adolescentes, o los adultos?

Se tiende a pensar que los jóvenes ostentan el mayor grado de apropiación y comprensión de estas nuevas herramientas de la modernidad, razón por la cual se les llama “nativos digitales”. Empero, cabría decir que no las emplean de la mejor manera, pues invierten gran cantidad de tiempo en conversaciones improductivas que les causan “sonambulismo” tecnológico.

El paradigma de los nativos digitales, de difícil comprobación, tiene que ver más con una idea cómoda y difundida demasiadas veces por los medios de comunicación, que con la realidad de las capacidades que niños y adolescentes desarrollan respecto de las redes. Los jóvenes y adolescentes, sobre todo en ciertas edades, hacen uso frecuente de las redes sociales y demás tecnologías de la comunicación, pero a nivel técnico en su gran mayoría; esto es, la forma como las emplean no equivale a lo que podrían o sabrían hacer los adultos con ellas.

Dada la situación anterior, nos permitimos sugerir aquí algunos sitios web que brindan información y posibilidades de complementar el desarrollo de cursos de manera práctica, activa y participativa:

- <http://www.entornos.com.ar/moodle>.
- <https://www.edmodo.com/?language=es>
- <http://www.twiducate.com/>
- <http://moodle.org/>
- <https://www.edu20.org/>
- <http://www.tiching.com/>
- <http://www.eduteka.org/>

6.5 Sugerencias evaluativas de la guía para docentes y estudiantes

Con la intención de mejorar y potencializar esta guía de trabajo es conveniente que docentes y estudiantes tomen en consideración los siguientes interrogantes.

6.5.1 Evaluación para docentes

I. Identificación

1. Educador: _____
2. Municipio: _____

II. Organización

1. ¿Posee un registro con el que sea posible comprobar el progreso y las debilidades de los estudiantes?
Sí _____ No _____
2. ¿Conoce los resultados de las pruebas Saber de sus estudiantes y del plantel del último año?
Sí _____ No _____
3. ¿Ha socializado con los estudiantes al inicio de cada periodo el micro-curriculum?
Sí _____ No _____
4. ¿Conoce el modelo pedagógico de su institución y lo lleva a la práctica?
Sí _____ No _____
5. ¿Utiliza recursos diversos, tales como mapas, fichas, carteleras, videos o video proyector, en sus prácticas de aula?
Siempre _____ Casi siempre _____ Algunas veces _____ Nunca _____
6. ¿Tiene en cuenta las diferencias individuales de sus estudiantes al planear sus clases y enseñar?
Siempre _____ Casi siempre _____ Algunas veces _____ Nunca _____

7. ¿Para la evaluación utiliza métodos acordes a las necesidades de sus estudiantes?

Siempre ____ Casi siempre ____ Algunas veces ____ Nunca ____

8. ¿Planea y ejecuta actividades complementarias para estudiantes que no alcanzaron los objetivos propuestos?

Siempre ____ Casi siempre ____ Algunas veces ____ Nunca ____

9. ¿Diseña y ejecuta evaluaciones de periodo de tipo prueba Saber?

Siempre ____ Casi siempre ____ Algunas veces ____ Nunca ____

10. ¿Utiliza los resultados de las pruebas Saber cómo insumo para elaborar las nuevas pruebas que él realiza en sus prácticas de aula con estudiantes?

Siempre ____ Casi siempre ____ Algunas veces ____ Nunca ____

11. ¿Utiliza los resultados de las pruebas Saber como insumo para la elaboración de sus planes de área y el micro currículo?

Siempre ____ Casi siempre ____ Algunas veces ____ Nunca ____

12. ¿Participa de forma activa en la elaboración de la malla curricular de su área?

Siempre ____ Casi siempre ____ Algunas veces ____ Nunca ____

13. ¿Utiliza herramientas tecnológicas en sus prácticas de aula?

Siempre ____ Casi siempre ____ Algunas veces ____ Nunca ____

14. ¿Qué sugerencias haría usted a esta guía en cuanto a fortalezas y debilidades que contribuyan a mejorar las prácticas de aula, el desempeño académico y los resultados prueba Saber?

Fortalezas _____

Debilidades _____

6.5.2 Evaluación para estudiantes

I. Identificación

Grado: _____ Estudiante: _____

Municipio: _____

II. Organización

1. ¿El educador posee un registro con el cual se pueda comprobar el progreso académico de los estudiantes?

Sí _____ No _____

2. ¿El docente ha socializado con los estudiantes al inicio de cada periodo el microcurrículo?

Sí _____ No _____

3. ¿El docente utiliza recursos diversos, tales como mapas, fichas, carteleras, videos o video proyector, en sus prácticas de aula?

Siempre _____ Casi siempre _____ Algunas veces _____ Nunca _____

4. ¿El docente utiliza métodos de evaluación acordes a las necesidades de cada estudiante?

Siempre _____ Casi siempre _____ Algunas veces _____ Nunca _____

5. ¿El docente hace uso de las TIC en la ejecución de las clases?

Siempre _____ Casi siempre _____ Algunas veces _____ Nunca _____

6. ¿El profesor planea y ejecuta actividades complementarias para estudiantes que no alcanzaron los objetivos propuestos?

Siempre _____ Casi siempre _____ Algunas veces _____ Nunca _____

7. ¿El docente diseña y ejecuta evaluaciones de periodo tipo prueba Saber?

Siempre _____ Casi siempre _____ Algunas veces _____ Nunca _____

8. ¿El docente utiliza herramientas tecnológicas en sus prácticas de aula?

Siempre _____ Casi siempre _____ Algunas veces _____ Nunca _____

9. ¿Qué sugerencias haría usted a esta guía en cuanto a fortalezas y debilidades que contribuyan a mejorar las prácticas de aula, el desempeño académico y los resultados en las pruebas Saber?

Fortalezas _____

Debilidades _____

Referencias

- Almeida, L. (2007). *Factores que intervienen en la permanencia y eficiencia terminal en los estudios de los alumnos de Escuela de Bachilleres Plantel Sur de la QAU* [Tesis de maestría]. Universidad Autónoma de Querétaro.
- Alvarado, P. y Núñez, C. (2018). La evaluación como referente de calidad educativa. El caso del Municipio de Sopetrán, Antioquia (Colombia). *Revista Espacios*, 39(15), 8. Disponible en: <http://www.revistaespacios.com/a18v39n15/18391508.html>
- Caro, F. y Núñez, C. (2018). El desempeño académico y su influencia en índices de eficiencia y calidad educativa en el Municipio de Santa Fe de Antioquia, Colombia. *Revista Espacios*, 39(15), 15. Disponible en: <http://www.revistaespacios.com/a18v39n15/18391515.html>
- Carvajal, P., Trejos, A. y Soto, J. (2004). Búsqueda de la relación entre áreas ICFES en matemáticas, física, lenguaje y rendimiento en matemáticas I y matemáticas II, a través del análisis de componentes principales. *Scientia et Technica*, 10(26), 133-138.
- Ferrer, R. (2005). Diseño de páginas web en educación. *Tendencias pedagógicas*, 10, 199-222.
- Gaviria, A. y Barrientos, J. H. (2008). Determinantes de la calidad de la educación en Colombia. *Archivos de Economía, documento 159*. <https://colaboracion.dnp.gov.co/CDT/Estudios%20Econmicos/159.pdf>
- Hernández, J. S., Nambo, J. S., López, J. y Núñez, C. (2014). Estudio del coaching socioformativo mediante la cartografía conceptual. *Acción pedagógica*, 23, 94-105. <http://www.saber.ula.ve/handle/123456789/40902>
- Hernández, J.S.; Guerrero, R.G., Tobón, S. y Núñez, C. (2018). Mediación socioformativa: del aprendizaje a la formación integral. En Núñez, C., Barzotto, V., Tobón, S. (Coord.). *Prácticas docentes y transformación de las aulas. Rutas de investigación educativa en Brasil, Colombia y México* (pp. 81-106).. Medellín: Sello Editorial Universidad de Medellín.

- Hervás, M. M. (2005). Martos en 1904: los centros de enseñanza y el nacimiento de la Institución Castilla. *Aldaba*, 19, 9-12.
- López M.S. (2012). Estimating the school effect in Colombia: 1980-2009". *Estudios Gerenciales*, 28(122), 49-68.
- Mallarí, C. (2013). Estudio Exploratorio de las variables del docente que incide en el rendimiento académico. En ICFES (Ed.), *Memorias IV Seminario internacional sobre investigación en calidad de la educación*.
- Ministerio de Educación Nacional (2006). Estándares Básicos de Competencias en Lenguaje, Matemáticas, Ciencias y Ciudadanas. Guía sobre lo que los estudiantes deben saber y saber hacer con lo que aprenden. Revolución educativa Colombia Aprende. Bogotá.
- Núñez, C. y Tobón, S. (2006). Pedagogía y didáctica de las ciencias: el problema de los escenarios de aprendizaje. *Revista Páginas*, 75, 21-30.
- Núñez, C. y Tobón, S. (2018). Sujeto y teletrabajo: identidad, mediaciones tiempo-espacio y requerimientos contemporáneos. En Molina, C., Villegas, G., Carantón, J. y Núñez, C. (Eds.), *El teletrabajo como tendencia contemporánea: estructuras, procesos y sujetos* (pp. 101-138). Medellín: Sello Editorial Universidad de Medellín.
- Núñez, C., Arteaga, L., Caro, F. y Carantón, I.J. (2018a). Prácticas docentes, desempeño académico y la calidad educativa. Referentes teóricos y conceptuales. En Núñez, C., Barzotto, V., Tobón, S. (Coord.). *Prácticas docentes y transformación de las aulas. Rutas de investigación educativa en Brasil, Colombia y México* (pp. 21-62). Medellín: Sello Editorial Universidad de Medellín.
- Núñez, C., Caro, F., Torres, R. y Alvarado, P. (2018b). Prácticas de aula y desempeño académico. Contribución a la eficiencia y calidad de instituciones educativas. En Núñez, C., Barzotto, V., Tobón, S. (Coord.). *Prácticas docentes y transformación de las aulas. Rutas de investigación educativa en Brasil, Colombia y México* (pp. 129 - 169). Medellín: Sello Editorial Universidad de Medellín.
- Núñez, C., Arteaga, L., Córdoba, A. Jiménez, C., Bedoya, A., Cartagena, J., Pineda, C., Góez, M., Agudelo, Y. y Puerta, N. (2018c). Prácticas pedagógicas: ejes dinamizadores en los procesos didácticos de enseñanza – aprendizaje de la lectura y la escritura. En Núñez, C., Barzotto, V., Tobón, S. (Coord.). *Prácticas docentes y transformación de las aulas. Rutas de investigación educativa en Brasil, Colombia y México* (pp. 229-.274). Medellín: Sello Editorial Universidad de Medellín.
- Núñez, C., Gaviria, J. M., Tobón, S., Guzmán, C. y Herrera, S. (2019). La práctica docente mediada por TIC: una construcción de significados. *Revista Espacios*, 40(5), 4.
- Pérez, O.J. y Núñez, C. (2018). Prácticas evaluativas y rendimiento académico en estudiantes colombianos de básica secundaria y media. En Núñez, C., Barzotto, V., Tobón, S. (Coord.). *Prácticas docentes y transformación de las aulas. Rutas de*

investigación educativa en Brasil, Colombia y México (pp. 275-317). Medellín: Sello Editorial Universidad de Medellín.

Tobón, S., Núñez, C. (2005). El proceso de sistematización: posibilidad de construcción de nuevos conocimientos a partir de las prácticas profesionales. *Cuadernos de línea, Línea de Investigación en Familia, Identidad y Cultura*, 3, 117 – 127.

Tobón, S.; Juárez-Hernández, L. G.; Herrera-Meza, S.R. y Núñez, C. (2020). *Assessing school principal leadership practices. Validity and reliability of a rubric. Educación XX1*, 23(2), 187-210. <http://revistas.uned.es/index.php/educacionXX1/article/view/23894>

Experiencia y registro de una evaluación interna y los siempre nuevos desafíos de un proceso educacional

Karen Fraser Colby de Mattos¹

"La experiencia me forma y me transforma"

Jorge Larrosa.

7.1 Introducción

Me gustaría compartir con el lector el trabajo de evaluación interna de producción textual que se realiza en la Asociación Escuela Graduada de São Paulo (*Graded School*) desde 2007. No tengo la pretensión de prescribir lo que *debe* ser realizado en las escuelas, en general, ya que cada una tiene su propia historia, sus propias características y sus propios desafíos, pero sí de describir nuestra experiencia y, a partir de ella, tal vez, poder inspirar otras prácticas docentes, de registro e, incluso, de evaluación interna. En este sentido, pasaremos a relatar cómo ha sido nuestro proceso de investigación, análisis y reflexión, que está siempre en discusión, construcción y perfeccionamiento. Por ello, buscaremos también reflexionar sobre posibles respuestas para los nuevos desafíos que surgen, ahora, en nuestra gestión.

7.2 Breve relato acerca del trabajo anterior

En 2006, el Superintendente en esta época (director general de la escuela) planteó un desafío a los profesores de Lengua Portuguesa: crear una evaluación interna de lectura y escritura para los alumnos cuya lengua materna fuera el portugués. La coordinadora pedagógica, profesora Eloísa Galesso, entendiendo que esta sería una oportunidad emancipadora de construir, colectivamente, un instrumento que pudiera mapear lo que realmente ha

¹ Directora pedagógica de la Asociación Escuela Graduada de São Paulo. Correo electrónico: karen.mattos@graded.br

sido aprendido y lo que todavía le falta al alumno aprender en portugués en esta escuela, empezó a formatear la evaluación interna juntamente con el equipo de profesores.

Entonces, de ese modo, la evaluación inició con los grados 5º, 7º y 9º de la Educación Primaria y también con el 2º grado de la Educación Secundaria. El objetivo era aplicar dos evaluaciones de producción textual, a lo largo del año lectivo, conectadas al contenido curricular de cada año escolar. Cada profesor, junto con la coordinadora pedagógica y el profesor de “redacción” (nomenclatura usada en esa época) elaboraron una propuesta de producción textual y una planilla de corrección (rúbrica) para contemplar los conocimientos que serán desarrollados en aula. La producción del alumno era individual y la corrección se hacía por profesores de otros grados.

El proceso de moderación con la participación de la coordinadora pedagógica y de la directora ha sido esencial en la formación del equipo, pues los compañeros correctores y los profesores del grupo evaluado tenían divergencias significativas sobre qué debería ser considerado cierto o errado. La reflexión colectiva ha sido fundamental para que todos los profesores hicieran parte en el proceso de aprendizaje de los alumnos en su vida escolar. Además de los compañeros correctores llenaren la planilla de corrección, estos ofrecían observaciones por escrito para cada alumno, y, para sintetizar los hallazgos de las correcciones, también escribían un reporte, por grupo, que compartían con el profesor, la coordinadora y la directora. Estos registros han servido de guía para debates metodológicos y curriculares.

El resultado fue tan positivo que, en 2008, decidieron incluir otros grados. Así, la evaluación interna de producción textual, denominada en esa época de “examen interno”, pasó a contar con todos los grupos de portugués como lengua materna del 5º grado de la Educación Primaria hasta el 3º grado de la Educación Secundaria.

Para la validación académica de esta evaluación interna y para mostrar la seriedad del proyecto, la directora pedagógica en gestión, profesora Angelina Fregonesi, invitó al profesor Dr. João Wanderley Geraldi de la Universidad Estatal de Campinas (Unicamp), y, en seguida, al profesor Dr. Valdir Heitor Barzotto de Universidad de São Paulo (usp), que orientó el grupo en una reflexión de su práctica. A partir de este trabajo se escribió el libro *Escrita aos pares: Experiência e registro de uma testagem processual* (“Escrita en pares: Experiencia y registro de un examen procesual”, publicado en 2014.

Conforme se aclara en su presentación, el libro:

es fruto de un trabajo colectivo de profesores. Se trata del registro de lo que ha sido vivido, que seguramente no aprehende el todo, y que tiene su valor en la búsqueda que emprenden de un formato significativo para la evaluación de la producción de textos de sus alumnos. (Fregnosi, Galesso y Barzotto, 2014, p. 7)

El trabajo nace también de una necesidad urgente de profesores que se han sentido poco contemplados como interlocutores de un examen elaborado y aplicado por una institución externa a la escuela, conforme observan sus organizadores (Fregnosi, Galesso y Barzotto, 2014). Práctica, por cierto, bastante común en el escenario educacional brasileño actual. En la percepción de estos profesores, también de acuerdo con Fregnosi, Galesso y Barzotto (2014), principalmente los reportes finales no estaban dirigidos a ellos de manera que pudieran identificar las especificidades de los problemas de escritura que cada alumno presentaba o las formas de solucionarlos. Además de ello, no notaban un direccionamiento más claro al alumno, considerado en su contexto multilingüe, ya que nuestra escuela es binacional.

De ese modo, como observan los autores, “si el habla acerca del trabajo del profesor se vuelve pública solamente por los sujetos que hablan de él mediante una observación externa o de quienes ha formado, tal vez este hablar quede incompleto”. De ahí, los autores resaltan y concluyen “la importancia emancipadora de que el profesor tenga el poder de hablar, por escrito, lo que hace” (Fregonesi, Galesso y Barzotto, 2014, p. 8).

El examen procesual, que hoy llamamos de *evaluación interna*, se presenta como posibilidad de autoría del mismo equipo escolar. Esta autoría se configura en los siguientes aspectos resumidos a continuación:

- En la elaboración;
- En el desarrollo de criterios de corrección;
- En las decisiones que serán atendidas en el currículo y;
- A la metodología de trabajo de equipo de profesores.

7.3 El lugar de la *Graded School*: contextualizando el lector

Creo que es fundamental contextualizar la escuela para que el lector pueda entender mejor nuestras elecciones. Graded School, Asociación Escuela Graduada de São Paulo, es una escuela americana, privada y sin ánimo

de lucro, fundada en 1920, para atender familias expatriadas y brasileñas residentes en São Paulo. En 1973, la escuela fue reconocida por Ministerio de Educación de Brasil (MEC). A lo largo del tiempo, la escuela empezó a ofrecer a los alumnos la posibilidad de obtención de un diploma triple, que consiste en: diploma americano, brasileño e IB Diploma (International Baccalaureate).

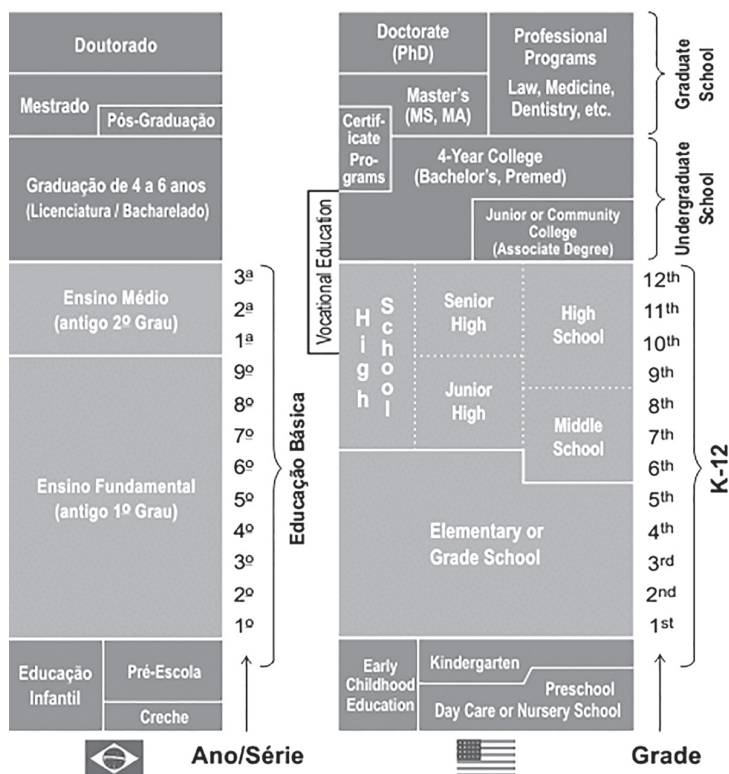
Pese a que la escuela haya seguido los criterios necesarios exigidos por el Ministerio de Educación de Brasil, las funciones de superintendente y de la dirección de los segmentos del currículo internacional (Lower School: de la Educación Infantil al 5º grado, Middle School: del 6º al 8º grado y High School: del 9º al 3º grado de la Educación Secundaria) son ejercidas por expatriados. Alrededor de un 50 % del cuerpo docente también es expatriado. Los profesionales expatriados, generalmente, suelen permanecer en la escuela de dos a seis años, tiempo suficiente, si así desean, para desarrollar competencia intermedia en lengua portuguesa y conocimiento de la cultura local. En cada nueva administración hay necesariamente cambios en la cultura escolar. Desde 2006, fecha de inicio de este proceso de evaluación, tuvimos la presencia de tres superintendentes en la escuela con visiones y gestiones dispares.

Vale resaltar que, a pesar de la escuela tener más de 1200 alumnos, inscritos desde la Educación Infantil (alumnos de tres a cinco años de edad) hasta la Educación Secundaria (alumnos de quince a dieciocho años), de este total, solamente un 30 % de los que entran en la escuela en la Educación Infantil terminan la Educación Secundaria en la institución, puesto que la movilidad de las familias también es alta. Asimismo, más de un 40 % de los alumnos son expatriados y hay una representatividad de más de treinta y cinco países diferentes en la escuela. De un 60 % de alumnos brasileños inscritos, alrededor de un 20 % han vivido gran parte de sus vidas en otros países (repatriados), por lo tanto, su lengua académica dominante, en general, es el inglés.

7.4 La equivalencia de grados brasileña y norteamericana

A continuación, hay una tabla para demostrar mejor la equivalencia de los grados escolares brasileños y americanos.

Tabla 1. Equivalencia de niveles



Fuente: <http://www.sk.com.br/sk-edsys.html>

7.5 Nueva dirección, nuevos desafíos

Asumí la dirección pedagógica de la escuela en enero de 2015 y, a pesar del excelente trabajo realizado por el equipo de lengua portuguesa y por el equipo de gestión anterior del Programa Brasileño, asimismo, había la necesidad de deconstruir la idea de que lengua portuguesa no era tan importante como lengua inglesa en la escuela, y que la enseñanza de lengua portuguesa era débil.

En agosto de 2016, cuando la coordinadora pedagógica se jubiló, esta vacante del Programa Brasileño fue, temporalmente, extinta debido a la crisis económica en Brasil. De modo que, para poder realmente resignificar el trabajo de alta calidad de lengua portuguesa en la escuela y hacer intervenciones en el currículo, a partir de las experiencias de estos profesores altamente cualificados, necesitábamos también reposicionar la evaluación

externa² como un instrumento investigativo visando la mejora del aprendizaje y la reflexión sobre la enseñanza.

Para poder elevar el estatus de la lengua portuguesa en la escuela, invité tres profesoras del equipo para que lideraran estos movimientos de evaluación e investigación: profesora Sandra Lima, que lidera la evaluación externa de Lectura y Producción Textual, profesora Dra. Andrea Colsato, que lidera la evaluación interna de Producción Textual y profesora Luciana Castro, que lidera los estudios para la construcción de una evaluación interna de Lectura. Ellas, juntamente con los Jefes de departamento de lengua portuguesa, profesora Dra. Rosana Ramos, profesor Aleixo Guedes y profesora Adriana Silveira, están resignificando las iniciativas del Departamento de lengua portuguesa. Empezamos a analizar los datos que teníamos de nuestros alumnos y a reflexionar y enlistar los datos que todavía necesitábamos recolectar para poder revisar y realinear nuestro currículo de Educación Infantil al 3^{er} grado de Educación Secundaria.

Seguimos profundizando en la investigación de los textos de nuestros alumnos con la evaluación interna de producción textual. Al analizar e investigar nuestra práctica en el contexto específico de la escuela en que trabajamos, tuvimos en cuenta que nuestros alumnos, en gran parte de su día, están inmersos en el inglés, así como en contacto constante con una diversidad cultural y lingüística distinta de las demás escuelas de São Paulo. Fue evidente que no todos nuestros alumnos parten del mismo lugar, no aprenden en el mismo ritmo y tampoco de la misma manera. La mayoría de ellos es hablante de, por lo menos, dos lenguas. Así, usan todos sus recursos lingüísticos cuando se comunican en cualquiera de “sus” lenguas.

El desarrollo de la producción textual de alumnos bilingües es diferente del desarrollo textual de alumnos monolingües. Canagarajah (2006) nos ayuda a reflexionar sobre cómo las competencias de un bilingüe no son simplemente la suma de sus habilidades y competencias en diferentes lenguas, pero que la integración de estas habilidades y competencias es lo que las hacen cualitativamente distintas. En realidad, las habilidades de los alumnos en cada lengua no se desarrollan, necesariamente, en el mismo ritmo. Lo que un alumno demuestra que sabe en una lengua no siempre es lo mismo que demuestra en otra.

A partir de la premisa de que nuestros alumnos traen con ellos conocimientos construidos en otras lenguas, es imprescindible que un

² La escuela usa la evaluación externa de Lectura y de Producción Textual de Cesgranrio una vez al año al final de nuestro año lectivo en los grupos de 5º, 7º y 9º grados.

programa de lengua portuguesa, por excelencia, sea ofrecido por la escuela. Así, es nuestro deber construir puentes para sus nuevos aprendizajes y ayudar a nuestros compañeros profesores de lengua inglesa, que en su mayoría son monolingües, a que amplíen sus miradas con respecto a nuestros alumnos.

A pesar de nuestros alumnos presentaban errores comunes a alumnos monolingües hablantes de portugués, verificamos también cuestiones que evidenciaban errores cometidos por alumnos multilingües.

If we do not look holistically at a student's biliterate writing, we will not see all that a child can do, which can have detrimental effects for a child and lead to ineffective instruction – we need to assess what they know in their entirety across languages so we can teach to their potential. (Escamilla, 2014)³

Para realizar un análisis sistemático de lo que nuestros estudiantes ya saben y de las recurrencias que aparecen en los textos que no habíamos previsto, repensamos nuestra práctica. Para poder hacer este análisis de lo que es común a monolingües y lo que es común a bilingües, decidimos cambiar nuestro proceso de “corrección” de la evaluación interna de producción textual para así poder mapear, de manera más precisa, el lenguaje de nuestros alumnos y, entonces, poder identificar patrones, ocurrencias y recurrencias en sus vidas de bilingüismo para que puedan llegar a un nuevo nivel de producción textual.

Decidimos igualmente ampliar el alcance de la investigación, incluyendo a los alumnos del 4º grado de Educación Primaria I hasta el 3º grado de Educación Secundaria, que conforman las aulas de Portugués Como Lengua de Herencia y los extranjeros que están en el nivel avanzado de Portugués como Lengua Adicional.

Como plantea la profesora Dra. Leila Iannone: “Es necesario una dosis significativa de humildad intelectual para percibir en cada trabajo cuales han sido los avances, los equívocos y las inconsistencias” (1997, p. 200). Así, bajo el liderazgo de la profesora Dra. Andrea Colsato, en colaboración con los jefes de departamento de lengua portuguesa de los segmentos de Educación Primaria I, Educación Primaria II y Educación Secundaria, decidimos hacer un análisis más individualizado y minucioso de *cada* alumno. Para ello, necesitaríamos, de hecho, de mediadores externos que nos auxiliaran en

³ Traducción: “Si no miramos holísticamente para la escrita de un estudiante bilingüe, no vamos a ver todo lo que un niño es capaz de hacer, lo que puede tener efectos negativos para el niño y llevar a la instrucción ineficiente —necesitamos evaluar lo que ellos saben de manera integral a través de las lenguas para poder enseñar de acuerdo con su potencial” (Escamilla, 2014).

la recolección de estos datos de manera sistemática, lo que se ha vuelto un trabajo bastante laborioso.

De esta manera, bajo la orientación del profesor Dr. Valdir H. Barzotto de la Universidad de São Paulo, resolvemos trabajar con alumnos de USP para que ellos hicieran esta mediación externa bajo nuestra orientación. La idea no era “corregir” el texto de nuestro alumno, sino leer el texto como alguien más experto y darle una retroalimentación a partir de los criterios establecidos en la planilla (rúbrica), es decir, dialogar y orientar el alumno para que él pudiera reflexionar sobre sus errores y realizar la reescritura del texto. Es importante resaltar que cada grado usa una planilla diferente que refleja criterios específicos de acuerdo con la propuesta del profesor. Además, el mediador externo también dialogaría con el profesor, haciendo un análisis del texto de cada alumno, a partir de los criterios de la rúbrica, y llenaría una planilla enlistando los errores ortográficos de cada alumno.

Así, en este año lectivo, cada profesor de la escuela ha liderado la moderación de sus grupos con los mediadores externos acompañados de los jefes de departamento, de la líder de la evaluación interna y la dirección. El profesor ha compartido su propuesta y ha analizado junto con los moderadores externos los criterios de la planilla de evaluación (rúbrica). En seguida, ha liderado el análisis del texto de un alumno del grupo para que los mediadores pudieran establecer con el profesor de dicho grupo un entendimiento común de lo que era esperado y de cómo intervenir en cada texto.

Además del profesor especificar sus expectativas, durante la moderación, las discusiones se daban acerca de cómo hacer intervenciones que indicaran al alumno lo que él ya sabía y estaba bien hecho, así como, de qué manera este “lector externo” podría establecer una interacción con el alumno y orientarlo a encontrar formas de reflexionar sobre su texto para poder enriquecerlo.

Compartimos, con cada mediador, la pauta de datos con los criterios de cada año, la lista de códigos de revisión que debería ser usada en el texto del alumno y una planilla con una lista de errores ortográficos para que pudieran adicionar ejemplos de los errores de cada alumno, además de un espacio para hacer observaciones sobre cada alumno que el corrector creyera pertinente, dirigidas al profesor. Remplazamos el reporte de clase, que antes era hecho, por esta planilla de observaciones individualizadas de cada alumno, para poder transformar esta mediación en un proceso más interactivo entre el alumno y sus lectores (profesor y mediadores externos) y de datos relevantes de investigación para el profesor.

Los mediadores han sido orientados para dejar pequeñas notas en los textos de los alumnos con la intención de contribuir para que ellos avanzaran en su escritura y se volvieran mejores escritores. Al final de la moderación, el profesor de la escuela entregó a los mediadores un texto de un alumno con notas hechas por el profesor juntamente con una rúbrica diligenciada como "modelo". Este proceso también ha sido acompañado por el profesor Dr. Valdir Heitor Barzotto.

Las reflexiones de nuestros profesores acerca del nuevo proceso han sido muy importantes tanto antes como después de las devoluciones de cada "mediador" en el primer semestre del año lectivo. A partir de estas reflexiones, refinamos nuestro proceso para el segundo semestre lectivo. En el retorno de las vacaciones, nuestra intención es hacer el análisis de los avances y de los equívocos de este nuevo proceso para poder pensar hasta qué punto estamos ayudando a nuestros alumnos a desarrollar su competencia escritora y sus habilidades de análisis y reflexión sobre su proceso de aprendizaje.

Establecemos que la primera versión escrita de los alumnos debería ser una evaluación formativa, es decir, no sería atribuida una nota al alumno. Cuando cada profesor recibió las observaciones de los mediadores externos, revisó individualmente con sus alumnos para que ellos pudieran entender cómo mejorar su texto. Además, el profesor ha creado actividades para que los alumnos desarrollaran las habilidades necesarias indicadas en los textos. La reescritura del texto valdría, por lo tanto, como una evaluación final en la cual el alumno recibiría una nota. Los alumnos también hicieron una reflexión sobre sus producciones, analizando los comentarios de los mediadores e indicando lo que les ha ayudado y lo que no ha ayudado en su reescritura.

A partir de los datos recolectados, el profesor de cada grado puede reevaluar los contenidos del currículo y hacer una corrección en el curso. Nuestro objetivo era investigar para intervenir. Los datos han servido para que reflexionáramos igualmente, como equipo, asumiendo no solamente la responsabilidad por el proceso de aprendizaje de cada alumno, sino también la responsabilidad de autoría de revisión curricular visando lo que es esencial.

En el segundo semestre del año lectivo, los alumnos hicieron una nueva evaluación de producción textual y pudieron comparar su desempeño y sus aprendizajes en una reflexión metacognitiva.

A pesar de los alumnos de USP entendieron sobre la importancia de esta retroalimentación minuciosa al alumno, ellos también han comprendido cómo este proceso es laborioso. Por la cualidad de las correcciones, pudimos notar que algunas propuestas estaban más claras y la moderación de

algunos profesores había sido más precisa que la de otros. Algunos correctores han tenido dificultades en corregir textos con cuyas ideas no estaban de acuerdo y esto tuvo un impacto en la calidad de las correcciones, afectando el rigor en la identificación de inconsistencias. Algunos moderadores han tenido dificultad en ajustar sus observaciones de acuerdo con las diferentes franjas etarias. Sin embargo, ha sido igualmente una oportunidad de trabajar el lugar de la subjetividad de la evaluación y la importancia de tener un espacio donde diferentes perspectivas pueden ser respetadas.

7.6 Consideraciones finales

Más allá de mirar para la producción escrita de nuestros alumnos en lengua portuguesa, estamos perfeccionando nuestra mirada para entender este recorrido “bilingüe” y pluricultural de ellos, pues el desarrollo de la escritura de alumnos bilingües sucede de forma diferente de los alumnos monolingües. Escamilla (2006) postula que los profesores de dos lenguas deben fijarse en el desarrollo de la escrita del bilingüe a partir de sus potencialidades y no a partir de sus déficits.

Además del trabajo de escritura desarrollado por los profesores de lengua portuguesa por una perspectiva bilingüe y bicultural, empezamos a enfocarnos también en el estudio y construcción colectiva de instrumentos que pudieran mapear la competencia lectora de nuestros alumnos. ¿Qué el alumno ya sabe?, ¿qué necesita aprender todavía? y ¿qué necesita perfeccionar? Sin embargo, debido al ámbito elegido para este trabajo, no vamos a profundizar demasiado en estas cuestiones, que serán debidamente tratadas en otro texto.

Por lo tanto, al hablar de la evaluación interna y de nuestras reflexiones sobre la escrita y la lectura de nuestros alumnos bilingües, ponemos en pauta una perspectiva pluricultural que trata todas las lenguas y culturas de nuestros alumnos como recursos potentes y no como déficits y/o problemas.

Referencias

- Canagarajah, A.S. (2006). Toward a Writing Pedagogy of Shuttling between Languages: Learning from Multilingual Writers. *College English*, 68(6), 589-604.
- Escamilla, K. (2006). Semilinguism Applied to the Literacy Beaviors of Spanish-Speaking Emerging Bilinguals: Biliteracy or Emrging Biliteracy? *Teachers College Record*, 108(11), 2329-2353.
- Escamilla, K. (2014). *Biliteracy from the Start: Literacy Squared in Action*. Philadelphia: Caslon Publishing.
- Fregnosi, A., Galesso, E. y Barzotto, V.H. (orgs) (2014). *Escrita aos pares – experiência e registro de uma testagem processual*. São Paulo: Paulistana.

Diferencias entre las representaciones conceptuales de diario pedagógico a niveles teórico, práctico e institucional

*Ilvar Josué Carantón-Sánchez¹, Sandra Manuela Arroyave Betancur²,
Eliana María Giraldo Giraldo³, Verónica Jaramillo Gaviria⁴*

8.1 Introducción

Hablar del diario pedagógico o de campo es pensar en ese ejercicio de escritura que permite al docente registrar las experiencias en el aula que permean su ser y hacer docente, las mismas que le permiten escribir su historia y dar un sentido a su práctica: la escritura hace posible recrear las vivencias del aula, así como analizar las prácticas y redimensionarlas. Así lo afirma Fernando Vásquez (2008): “la escritura es garantía para el análisis, posibilidad para trascender fronteras, yunque potente para acabar de pensar”. La escritura debe ser, entonces, la herramienta que permita al docente pensar y repensar su labor, y le dé la posibilidad de comprender lo que está realizando y otorgarle sentido; le ayuda a evaluarse, analizar su práctica y tener claridad frente a sus aciertos y desaciertos, por lo que el diario de campo se relaciona de forma directa con la sistematización de experiencias transformables (Tobón y Núñez, 2005).

¹ Doctorando en educación, Universidad de Salamanca (España). Docente de cátedra de la Universidad de Antioquia y asesor y consultor en temas culturales, educativos y artísticos. Correo electrónico: ilvar.caranton@gmail.com.

² Especialista en administración de la informática educativa. Licenciada en Educación básica con énfasis en humanidades y lengua castellana. Docente de la Institución Educativa Normal Superior Rafael María Giraldo (Marinilla, Antioquia). Correo electrónico: manusarroyave@gmail.com.

³ Especialista en administración de la informática educativa. Licenciada en Educación básica con énfasis en humanidades y lengua castellana. Docente de la Institución Educativa Normal Superior Rafael María Giraldo (Marinilla, Antioquia). Correo electrónico: eligiraldo20@gmail.com.

⁴ Licenciada en Educación básica con énfasis en humanidades y lengua castellana, y especialista en enseñanza del inglés. Docente de la Institución Educativa Normal Superior Rafael María Giraldo (Marinilla, Antioquia). Correo electrónico: educadoraveronicajaramillo@gmail.com.

El docente hace uso de esa escritura por medio del diario pedagógico que, en tanto estrategia de sistematización de sus experiencias, se convierte en herramienta indispensable para almacenar lo que sucede, así como para reflexionar y construir conocimiento (Núñez et al, 2020a). Sin embargo, existen diferentes concepciones frente a este elemento y la manera de realizarlo y hacerlo visible en la labor educativa. Asimismo, hablar del diario pedagógico desde la normatividad legal es muy complejo: sobre este no se encuentra registro en los decretos o leyes de educación, ni se evidencia un concepto claro sobre el mismo o una directriz frente a su realización, por lo cual existe ambivalencia al realizarlo.

Con lo dicho, este capítulo busca hacer un rastreo teórico, institucional y personal sobre el concepto de diario pedagógico bajo la metodología de estudio de caso (que involucra entrevistas a profundidad y análisis documental de textos teóricos e institucionales), en aras de mostrar diferentes categorías de análisis que llevan a conocer la realidad de esta herramienta en la institución objeto de estudio.

Las categorías que se hallaron y se discuten aquí son las siguientes: el diario como instrumento de reflexión; el diario pedagógico como instrumento de poder; maneras de narrar en el diario pedagógico; y el diario pedagógico y sus limitantes al escribir. A partir de una mirada general y específica a todos los aspectos relacionados con esta herramienta, estas categorías permiten, de un lado, determinar las diferencias y semejanzas existentes en las representaciones que se hacen de ella; y de otro, identificar y sistematizar las perspectivas teóricas, concepciones y directrices institucionales que existen sobre la misma, al igual que las representaciones de maestros y directivos acerca del instrumento.

En sus testimonios, los docentes y directivos docentes entrevistados reconocen la importancia del diario pedagógico en las prácticas de clase; esto por cuanto se enfoca en narrar las experiencias significativas dentro del proceso enseñanza-aprendizaje para dar pie a reflexionar sobre ellas, analizar lo registrado y buscar información, y así llegar a la construcción de saber que permita nutrir, mejorar y, si es necesario, redimensionar la práctica educativa en el aula.

Como lo expresa Ricœur (2003, p. 914), el diario pedagógico puede convertirse en un instrumento de registro para desarrollar una pedagogía de la memoria y convertirlo en un proyecto educativo; al cumplir esta función, encierra en su narración y memoria el acontecimiento fundador y constructor del maestro en tanto movimiento que lo lanza al acto creador y a la bús-

queda de la verdad como elemento configurador del campo intelectual de la pedagogía, a partir de una reflexión sistemática sobre el acto de formación de maestros y sistematización de los procesos de enseñanza, educación, instrucción y aprendizaje (Núñez et al., 2020b).

La utilización del diario debe trascender para convertirse en un instrumento fundamental en el quehacer del docente, que le permita pensarse, analizarse, evaluarse y reconstruir sus prácticas: una herramienta en la que no solo quede la evidencia de lo que se hace, sino de lo que se piensa y se logra construir, pues cuando se lleva a lo escrito lo que pasa en el aula, el diario se configura como espejo para el quehacer educativo. Al escribir, se fusiona la realidad de lo que acontece (objetivo) con lo que causa (subjetivo), lo cual permite convalidar el saber del maestro en sus prácticas pedagógicas y didácticas (Tobón y Núñez, 2006), y comprender al maestro en su contexto desde el pasado —que marca una pauta importante en su labor— hasta el presente —con las situaciones actuales en las que se encuentra.

De acuerdo con la Corte Constitucional de Colombia (2007), dentro de las pretensiones a nivel de educación en Colombia se establece como función docente aquella de carácter profesional que implica la realización directa de los procesos sistemáticos de enseñanza-aprendizaje, lo cual incluye el diagnóstico, la planificación, la ejecución y la evaluación de los mismos procesos y sus resultados, y de otras actividades educativas dentro del marco del proyecto educativo institucional de los establecimientos educativos y su correspondiente calidad educativa. Asimismo, se necesita que los maestros escriban sobre su práctica pedagógica como una forma de cualificar su profesión, por lo cual se habla del ejercicio de elaboración del diario pedagógico. Según Correa (2009),

[el diario pedagógico] Es un instrumento que utiliza el maestro para reflexionar, cuestionar o validar su propia práctica pedagógica. El diario de campo sirve para identificar las teorías implícitas que, de manera consciente o no, aplica el maestro en su aula de clase, para reevaluarlas, confrontarlas, encontrarles sentido, innovar, construir saber pedagógico y en general, mejorar su quehacer como maestro. (p. 34)

De acuerdo con Sanabria (2002), el diario pedagógico es “un instrumento para el registro detallado de experiencias que pueden ser objeto de construcciones teóricas a partir —en este caso— de una práctica pedagógica; también es posible, por supuesto, referirse a prácticas docentes” (p. 67). Es significativa la importancia que tiene este instrumento de acuerdo con lo sustentado, hecho que corrobora aún más la tarea de profundizar en las experiencias de aula —que el docente enfrenta a diario— para realizar una

construcción teórica, pedagógica y social en una línea del tiempo a través de los registros.

Sanabria (2006) expresa que el ejercicio de elaborar el diario es menester para los maestros, dada la urgencia de un cambio de la profesión para hacer lectura y registro de los problemas y las conceptualizaciones, así como reconceptualizar las concepciones que se viven en la práctica, porque se debe pensar y escribir la teoría que determine la nueva pedagogía. De acuerdo con esto, el diario pedagógico debe formar parte de la labor del maestro como valor agregado que complementa su profesionalización. En el caso de la institución objeto de estudio de esta investigación, el diario pedagógico es un tema que se encuentra tergiversado, ya que no es clara la manera como sus agentes participantes (maestros y directivos) lo definen o lo conciben, y esto no se hace explícito en el ambiente institucional; por lo tanto, cada quien define si corresponde hacerlo o no. La redacción del docente varía en función de las perspectivas, los aconteceres o la manera como le hayan instruido para construir el diario, tal vez para minimizar impactos en la evaluación de desempeño docente 1.278, o quizás porque las directivas decidan hacer su revisión como control de las prácticas educativas de los maestros.

Debido a las divergencias y falta de claridad en cuanto a su elaboración y conceptos, se vio la necesidad de abordar y conocer las concepciones de algunos maestros y directivos de la institución analizada frente al tema del diario pedagógico. Surgió entonces una pregunta inicial: ¿cuáles son las diferencias y relaciones existentes respecto del diario pedagógico en los niveles de representación teórico, institucional y práctico?

Dado el punto de partida expuesto, se pretendió determinar las diferencias y las semejanzas existentes en dichas representaciones del diario pedagógico en la Institución Educativa Escuela Normal Superior Rafael María Giraldo (Marinilla, Antioquia) para identificar y sistematizar las perspectivas teóricas sobre el diario pedagógico, las concepciones y directrices institucionales, las representaciones que tienen los maestros y directivos acerca de dicha herramienta, y los procesos de registro que llevan los maestros y directivos, e interpretar el concepto de diario pedagógico que se maneja frente a su puesta en práctica.

Para llevar a cabo este proceso se trabajó bajo el enfoque cualitativo, lo cual implicaba estudiar la realidad en contexto en aras de dar sentido e identificar lo que sucede alrededor. Quintana y Montgomery (2006) plantean que esta perspectiva se centra en la comprensión de una realidad considerada desde sus aspectos particulares como fruto de un proceso histórico de

construcción, y vista a partir de la lógica y el sentir de sus protagonistas, es decir, desde una perspectiva interna (subjetiva). De modo particular, la propuesta se basa en un estudio de caso: según Botero (2011), este no corresponde a la elección de un método sino a la de un objeto que debe estudiarse, por lo que se privilegia el abordaje de lo particular desde una comprensión holística y contextual. El caso, a su turno, es “un sistema delimitado en tiempo y espacio de actores, relaciones e instituciones sociales donde se busca dar cuenta de la particularidad del mismo en el marco de su complejidad” (Botero, 2011, p. 11). Así, el estudio de caso está basado en prácticas y experiencias dentro de un contexto particular, en el cual es posible adentrarse para conocer y analizar su realidad.

La técnica de recolección de datos fue la entrevista en profundidad, personal, directa y no estructurada, que hace posible la indagación exhaustiva para lograr que el entrevistado hable con libertad y exprese de forma detallada sus motivaciones, creencias y sentimientos sobre el tema. Asimismo se hizo análisis hermenéutico de los diarios pedagógicos elaborados por algunos de los maestros entrevistados. Es esta una actividad orientadora que permite enfocar e interpretar los escritos de experiencias vividas por los maestros en las clases (registradas en el diario pedagógico) para visibilizar el quehacer docente en su contexto, y contraponer lo que los entrevistados dieron a conocer en sus relatos a lo que hacen en su sistematización desde la experiencia.

Para el desarrollo de la propuesta se contó con ocho testimonios, aportados por cinco maestros y tres directivos docentes (en adelante, DD) de la institución estudiada, puesto que es de gran importancia ver la variación máxima de opiniones y conocer diferentes voces, argumentos y registros frente a este tema particular. Los maestros fueron elegidos dado su conocimiento y posturas frente al tema, ya que tienen distintas lecturas sobre su relación con el diario pedagógico: es posible encontrar polaridades entre quienes lo ven como herramienta necesaria para la práctica docente y aquellos que no le encuentran utilidad alguna. Asimismo, son maestros que tienen recorrido en la institución y han dejado ver sus posturas: positiva y en defensa del diario, o negativa y en contra del mismo. Los directivos, a su turno, fueron entrevistados como voz que permite ver la manera como se concibe y piensa el diario a nivel institucional, y qué grado de importancia, uso y razón tiene en la labor docente. Además, los directivos promulgan, de una forma u otra, la relevancia de este instrumento en el contexto educativo.

De la variación máxima de opiniones solo se encontraron tres diarios para realizar el análisis hermenéutico, en razón de la regularidad de sus registros, su vigencia (realizados en los tres últimos años) y porque, de los

ocho entrevistados, solo tres mantienen el instrumento (los directivos no disponen de diario debido a su rol y los otros dos docentes optan por no emplearlo por su postura frente a él). Luego de realizar las entrevistas y decodificar la información, sobresalen cuatro categorías de análisis con sus correspondientes subcategorías, que permiten dar una mirada más profunda de la información recolectada, sustentadas por los referentes teóricos respectivos. No obstante, antes de dar inicio al análisis de la información de cada una de las categorías se hace un reconocimiento a la historia sobre el significado del diario.

8.2 Acerca del diario

Quiero que algo de mí perdure después de mi muerte.

Ana Frank.

Al rastrear la palabra “diario” en términos etimológicos se encuentra que viene del latín *diarium*, (“que ocurre cada día, periódico”). Sus componentes léxicos son *dies* (*día*), más el sufijo ‘-ario’ (perteneciente a). Desde esta perspectiva se puede concebir la existencia de muchos tipos de diarios, en función de necesidades e intereses personales: dicho de otro modo, se puede escribir sobre todo aquello que puede ocurrir en la vida, a diario, en los diferentes campos que la conforman. Si se agrupan en dos grandes clases, se podría hablar de los diarios personal y laboral. En este apartado se aborda el primero: se realiza un reconocimiento de lo que ha significado en el campo histórico a fin de identificarlo, y llegar desde su trascendencia hasta su papel en el campo de lo pedagógico. En este sentido, y de acuerdo con Pérez y Merino (2009), un diario personal o íntimo es un subgénero de la autobiografía; también constituye un espacio para expresar sentimientos a modo de catarsis. El autor escribe en este tipo de diario sus pensamientos o actividades para una lectura posterior —por lo general, privada.

Por su parte, Martínez (2005), que sigue el mismo orden de ideas, relata la experiencia de ponerse en contacto con el diario personal como una clase de documento no explorado antaño, que obliga a reflexionar sobre su significación como fuente para la historia. La autora retoma con esto los diarios personales de diferentes personajes reconocidos en Colombia, en aras de revivir la historia en ciertas épocas.

Para empezar, Martínez se plantea dos cuestionamientos: “¿por qué razón, o razones, a través de las centurias se encuentran hombres y mujeres dedicados

a llevar diarios? y ¿por qué se escriben estos últimos?”. Como respuesta a sus interrogantes, la autora concluye que la condición primera para que alguien decida iniciar la escritura de un diario está dada por su relación con la palabra escrita. Afirma, sin temor a equivocarse, que los diarios surgen de un deseo secreto de escribir, oficio que no es fácil, y lo que corrobora tomando como referente las palabras de Montserrat Ordóñez: “[...] para llegar hasta la página hay que vencer nuevas barreras cada día, porque es un oficio que se practica sin fin, una carrera sin meta. [Escribir] no es una actividad natural [...] es una decisión a veces demencial” (Martínez, 2005, p. 83).

El planteamiento anterior permite pensar que el ejercicio de un diario en el ámbito personal es una actividad ligada, sin duda, a lo más íntimo del ser, en la que el autor devela sus sentimientos a la luz de sus vivencias; es un espacio donde puede hacer liberaciones de su conciencia, porque expresa sin temor alguno todo lo que angustia y agobia. El diario se convierte entonces en aquel confidente silencioso que se busca porque no juzga ni reclama.

Martínez (2005) expresa que son frecuentes, por ejemplo, los diarios “íntimos” de los adolescentes, en que manifiestan quejas y confusiones propias de la edad y

siguen un patrón bastante previsible. Es excepcional, por ejemplo, el caso de Ana Frank, cuyo *Diario*, iniciado en junio de 1942 y terminado en agosto de 1944, constituye un testimonio desgarrador del holocausto judío. De no ser por su época y circunstancias, ¿qué importancia hubieran tenido las querellas de una niñita de trece años? (p. 739)

Con este ejemplo se reafirma la trascendencia que puede llegar a tener un legado escrito como el diario: quizás, en principio, no se reconociera su importancia; pero su contenido puede llegar a tener una relevancia inimaginable. Fuentes (2003) plantea, en este sentido, que el hecho de escribir una situación puede suponer una experiencia negativa o positiva, plasmada para ser interpretada o comprendida. Al respecto, se puede reflexionar sobre las dudas e inquietudes que pueden surgirle a una persona al pensar en para qué escribir un diario, pero se concluye a la vez que puede más el deseo mismo de hacerlo, que preguntarse por el sentido del mismo.

Otro de los ejemplos que da a conocer Martínez (2005) corresponde al *Diario de una colegiala* de María Inés Montaña, único diario juvenil publicado en Colombia. Esta obra permite revivir, junto a una ilusionada jovencita bogotana que viajó a un *college* estadounidense en 1951, el —hoy desaparecido— sueño americano. Desde la experiencia de esta autora colombiana, los “diaristas” (personas que escriben un diario) han permitido reconstruir la literatura colombiana.

Existen diarios escritos por autores que hoy gozan de reconocimiento mundial, entre los que se encuentran el *Diario del Chavo del Ocho*, el *Diario de Ana Frank* y el *Diario del Che Guevara*, entre otros. Con esto, el diario personal ha tenido una trayectoria importante en la historia en Colombia y el mundo.

En relación con el citado *Diario del Chavo* cabe anotar que en ninguna parte del texto se menciona la palabra 'diario'; no obstante, el autor le adjudica dicho título en lugar de llamarlo "notas" o "apuntes" porque, a pesar de la carencia de orden en cuanto a la manera como se narran los acontecimientos o las apreciaciones del "Chavo" (ausencia de orden cronológico), "la palabra 'diario' se acomoda más a la intimidad que encierra lo escrito en el viejo cuaderno". (Gómez Bolaños, 1995, p. 3)

Otro personaje reconocido en la historia que de uno u otro modo usó utilizó el diario, procurando valorar los apuntes de acontecimientos diarios, según Sinclair (2007), fue Ernesto "Che" Guevara quien en su vida guerrillera toma nota de cada una sus vivencias en un diario personal que remarca las características físicas del terreno, la experiencia y los distintos momentos,

Los ejemplos anteriores reafirman la trascendencia en la historia de lo escrito en los diarios, lo mismo que su abundancia: son muchos los diarios escritos, unos analizados y estudiados por investigadores curiosos de historia, mientras que otros mueren en el anonimato secreto de quienes los escriben.

Ahora bien, cabe anotar un dato importante: los diarios han vivido una evolución; desde el inicio del año 2000 comenzaron a encontrarse no solo en forma de manuscritos, sino también como blogs, es decir, elaborados con recursos virtuales, pero bajo la misma premisa de constituir bitácoras personales⁵. Ese tipo de diario en línea se aloja en un sitio web que un individuo usa para escribir día a día, desde cualquier lugar. Un cuaderno tipo bitácora de web está diseñado de manera que se puede voltear una hoja cada día, como si fuera un diario. Además, hay programas dentro de la misma web que se encargan de registrar la fecha y archivar todo lo escrito, de tal suerte que pueda accederse por días a la información recopilada.

Con todo lo dicho, los diarios personales se han convertido en legados para la historia. Desde el análisis de esta perspectiva, los diarios de los maestros pueden llegar a nacer desde el deseo personal de escribir sobre todo aquello que acontece día a día en su profesión, y terminar como materiales escritos relevantes para el contexto en el cual se desempeñan.

⁵ "Un cuaderno de bitácora de Internet o *weblog*, o blog, es un espacio para escribir con soporte en la web" (Chris, 2004).

Desde el reconocimiento del significado y sentido que cobra un diario personal, y de acuerdo con los ejemplos vistos, se hace hincapié y se parte para pensar en la relevancia que puede tener el diario pedagógico del maestro, llamado así por ser un escrito destinado a narrar lo que sucede en la tarea cotidiana del quehacer educativo. Con la comprensión del diario desde el ámbito personal, se da paso aquí a la revisión de las concepciones acerca de lo que es el diario pedagógico para los maestros desde sus experiencias personales.

8.3 El diario pedagógico como instrumento de reflexión

Pensar en el concepto de diario pedagógico permite contemplar las múltiples concepciones que de él se pueden tener a la luz de las teorías existentes sobre el asunto, así como a partir de la propia experiencia docente en el aula. Así entonces, este apartado del trabajo se centra en la categoría del diario pedagógico como instrumento de reflexión, y dentro de este, algunas subcategorías: de la experiencia a la reflexión; de la reflexión a la teoría; y la práctica a la luz de los autores.

En esta dimensión se analiza la concepción de los maestros sobre el diario pedagógico como instrumento de reflexión que les permite hacer un ejercicio de revisión de sus prácticas cotidianas para transformarlas. Es importante aclarar que existe una gran cantidad de artículos que hacen referencia al diario como elemento para la reflexión y la investigación de los maestros, y gracias a ello es posible definir el diario pedagógico como herramienta, recurso o instrumento para reflexionar e investigar sobre la propia práctica docente, a la vez que permitiría mejorarla y cualificarla.

El diario es concebido como una práctica necesaria para el mejoramiento de la calidad educativa (Núñez et al., 2018c), ya que hace posible comprender aspectos socioformativos contextuados en la experiencia real de las instituciones (Hernández et al., 2014). Esta última requiere maestros que asuman posturas reflexivas y críticas en el rol que desempeñan en la sociedad, como lo afirma Fuentes (2003):

Nuestro desarrollo profesional debe vincularse a través de estrategias que partan de la identificación y diagnóstico de problemas, de algo que deseamos mejorar y que admita una solución viable. Hemos de observar, analizar y comprender la realidad objeto de atención, captar cómo ocurren las cosas y comprender por qué. También elaborar planes o alternativas de solución, trasladar nuevas propuestas e ideas a las aulas y observar y reflexionar sobre las consecuencias. (p. 33)

En este sentido, el diario pedagógico cobra un valor, al considerarse además como mecanismo u herramienta implementada para aludir a todas aquellas situaciones que ocurren en la clase (Monsalve y Pérez, 2012).

8.3.1 De la experiencia a la reflexión

En relación con la concepción sobre lo que significa “diario pedagógico”, los maestros entrevistados lo definen como una herramienta de reflexión que surge a partir de las experiencias significativas vividas en la práctica. Para ellos, el diario debe construirse desde la experiencia y aquello que es observado, puesto que no es objetivo concebir cosas que no se han experimentado. Además, puede construirse día a día, o bien con periodicidad semanal o mensual, según el criterio personal.

Para Acero (1996), el diario “es el instrumento que favorece la reflexión sobre la praxis, llevando a la toma de decisiones acerca del proceso de evolución y la relectura de los referentes” (p. 14), y lo define como un instrumento útil para transformar la profesión docente a través de la descripción, el análisis y la valoración de la realidad escolar. A su turno, los docentes entrevistados expresan definiciones del concepto de diario pedagógico en función de su experiencia, que están relacionadas entre sí. Véase lo que señala al respecto el entrevistado n.º 7:

Para mí el diario pedagógico es un instrumento de reflexión constante, donde yo escribo todo lo que acontece en el diario vivir con mis estudiantes, donde yo reflexiono acerca de la labor que estoy desempeñando y de mi práctica como docente. (comunicación personal, 2017)

El entrevistado n.º 4 reafirma lo anterior: “[el diario] es una herramienta pedagógica que le permite al maestro desde su saber hacer una reflexión cotidiana frente a lo que dice o a lo que hace en el aula de encuentros” (comunicación personal, 2017). Con relación al concepto expresado por el entrevistado sobre el diario, en el siguiente ejemplo se evidencia cómo escribe acerca de su vivir en el aula y la manera en que, dentro de ese ejercicio, reflexiona sobre su práctica docente:

Este año tengo a cargo el grado Tercero C y me siento muy feliz por ello. Considero que es un reto gigantesco para mí, porque esta edad es un poco compleja debido a todos los cambios que se presentan en los niños y niñas. Ya son tres años seguidos que llevo con este grado y de acuerdo a la experiencia adquirida he observado que los niños a esta edad se interesan en las cosas y las personas fuera de su casa [y] necesitan algo de ayuda para organizarse. (diario pedagógico, comunicación personal, 2017)

En la escritura se reflejan sentimientos del diario vivir del docente, acordes con su testimonio frente a la concepción de diario pedagógico que presenta. Asimismo, asume una posición frente a una situación cotidiana de indisciplina que se presenta; realimenta con referentes su forma de abordar la problemática; y muestra cómo pasa de una experiencia a la reflexión de lo que puede estar más allá del acontecimiento, o de lo que puede ayudar a abordarlo.

La adaptación ha sido un poco difícil, corren como loquitos, se salen constantemente del salón, sus juegos son muy bruscos, lo que genera muchísimo conflicto en las relaciones interpersonales. Sin embargo, acá estoy con amor, entrega y paciencia para tolerar y tratar de llevar estos angelitos en el camino que conduce a la sabiduría.

Concluyo entonces con el aporte que hace la psicóloga madrileña, Carmen Girona sobre los niños con daño emocional “El niño es el que mejor reacciona porque es más flexible, y tiene más posibilidad de cambio que los padres. A los padres les cuesta aceptar que son ellos los que, sin querer, causan daño emocional a su hijo. Muchos de ellos, no lo reconocen y no regresan más a la consulta. (diario pedagógico, comunicación personal, 2017)

En esta subcategoría, los DD entrevistados coinciden en que el diario es un instrumento pedagógico que permite al maestro cualificarse desde lo cotidiano y crecer en su proceso profesional. Al respecto, y en su calidad de directivo docente de la institución educativa Escuela Normal Superior Rafael María Giraldo, el entrevistado n.º 5 afirma lo siguiente:

El hecho mismo de ser Escuela Normal para mí reviste una importancia singular, porque es a través de este diario donde me permite cualificarme como maestra desde el cotidiano, desde cada experiencia que yo hago, puedo tomar de ahí muchísima enseñanza y me da elementos para mejorar cada día en mis prácticas pedagógicas en el caso del maestro... (comunicación personal, 2017)

El entrevistado n.º 8 agrega que “Un registro de lo observado, hacer una interpretación, hacer una confrontación y sacar unas conclusiones hacia una reflexión, de ahí la importancia del diario como elemento de reflexión personal del maestro” (comunicación personal, 2017). El entrevistado n.º 4, a su turno, opina que el diario “es una herramienta pedagógica que le permite al maestro desde su saber hacer una reflexión cotidiana frente a lo que dice o a lo que hace en el aula de encuentros”. En el diario pedagógico de este entrevistado se puede encontrar un claro ejemplo del registro de lo realizado y confrontado con reflexión:

Las actividades del día con los chicos de 6° en el saber específico de formación Pedagógico. Invito a la reflexión desde la tarea docente. Al trabajo cooperativo y el trabajo social. Según Vygotsky. Las inteligencias múltiples de Gardner y los aprendizajes Significativos de Ausubel. Manifiestos en la tarea propia del ejercicio (acción). Los chicos comenzaron a ponerse en los zapatos de la maestra. Con la satisfacción a la que invita la pedagogía crítica que es la reflexión de la acción de la experiencia. Qué interesante y difícil es colocarse en el papel del otro. (comunicación personal, 2017)

Los DD entrevistados coinciden en que siempre que se propicien espacios de reflexión acerca de la tarea pedagógica se propende al mejoramiento continuo de la labor docente. Es de resaltar que ven en el diario un ejercicio valioso, el cual debe aprender a verse, además, como herramienta de aprendizaje en el espacio de reflexión que se realiza. Este puede llegar a convertirse en el encuentro consigo mismo, puesto que con solo releerlo es posible validar la eficacia de las experiencias vividas en el aula. Aquí se comprende entonces que “el diario pedagógico adquiere un sentido epistemológico, no se limita a la narración de anécdotas, sino que éstas tienen un sustento pedagógico originado en los resultados obtenidos por los facilitadores en determinado momento” (Monsalve y Pérez, 2012), lo cual conduce a la cualificación del quehacer del maestro en la escuela desde un marco socioformativo (Hernández et al., 2018).

El ideal institucional contempla que ese diario pedagógico concebido por los maestros estuviese ligado a un proceso de investigación docente, entendida como elemento que ayuda a incrementar el conocimiento, y obtener resultados y conclusiones sobre lo que sucede en el ámbito escolar (Alvarado y Núñez, 2018; Caro y Núñez, 2018), por cuanto guarda estrecha relación con la práctica educativa y su diario acontecer (González, 2007). No obstante, aún no se logra trascender a esta instancia: se reconoce que el diario debe llegar hasta un proceso de investigación o producción pedagógica; pero solo se arriba a un proceso de reflexión que se confronta, en la mayor parte de las ocasiones, con teorías de autores.

8.3.2 De la reflexión a la teoría

Frente al diario pedagógico como instrumento de reflexión aparece la subcategoría de la reflexión a la práctica. En esta línea, los maestros entrevistados coinciden respecto a la importancia de la parte teórica en la construcción del diario pedagógico. Todos mencionan, de una forma u otra, que un diario

pedagógico sin soporte teórico carece de fundamento. Lo que afirma el entrevistado n.º 5 corrobora esta posición:

reflexionar la experiencia, pero con ella sacar un soporte teórico y un elemento siempre de crecimiento, que tenga una enseñanza, porque una experiencia que yo plasme es porque me ha significado, porque si no tiene significado yo no la plasmo. (comunicación personal, 2017)

Entre los maestros, la parte teórica alude a esa confrontación con autores que se hace en los ejercicios escritos en el diario, y es ella la que permite producir sobre la experiencia —es decir, escribir para transformar. Desde este aspecto es posible identificar el intelecto del maestro, verificar qué conoce y maneja en el plano metodológico, qué teorías apropia en sus prácticas o qué otros fundamentos toma en cuenta al afrontar situaciones cotidianas en el aula.

De acuerdo con Botero (2011), el diario se presenta como oportunidad de articular la teoría con la práctica, y de establecer conexiones significativas entre los saberes que el maestro construye y de los cuales se apropia —pedagógicos, disciplinares, sociales, didácticos, normativos—, como una manera en que el mismo docente puede conceptualizar la realidad escolar y, a partir de ello, producir lo que recibe el nombre de “saber pedagógico”.

Lo anterior se reafirma en que

La verdad es que lo que sale de ahí, la mayoría de cosas son pa’ pensar; bueno, porque tú te autoobservas en tu práctica pedagógica, pero si vos no tienes teoría sobre lo que estás viendo, ¿vos qué vas a leer? La misma mierda siempre, ¿no? (comunicación personal, 2017)

En el cuarto capítulo (p. 75) del *Proyecto Educativo Institucional* (PEI) de la institución estudiada se vislumbra una descripción teórica y conceptual del diario pedagógico, pero los testimonios muestran que dicha concepción aún no ha sido apropiada para vivenciarse desde el componente investigativo. Con esto dicho, el diario de campo pedagógico en la Escuela Normal Superior de Marinilla es el instrumento de investigación por excelencia, cuya apropiación se considera urgente en el total del colectivo docente. En el mismo nivel de importancia, como técnica de investigación, se encuentra la observación; esta es una habilidad que, en general, debe ser empleada por el maestro en su cotidianidad, con precisión y rigurosidad. El diario de campo pedagógico y la observación son, entonces, dos componentes que se complementan (Giraldo, 2015).

Dentro del PEI se tiene la investigación como ese concepto que se afianza en el proceso de enseñanza-aprendizaje en busca de fusionar la relación entre docencia e investigación desde la pedagogía activa y la didáctica, para llegar a formar al maestro investigador que convierta el aula en ese espacio de construcción de significado y sentido. Ahora, si bien el documento en cuestión deja entrever que el diario está llamado a ser la herramienta que permita tal investigación, en los testimonios recogidos se evidencia falta de apropiación de dichos conceptos.

8.3.3 La práctica escritural como un llamado desde los autores de la experiencia educativa

Varios docentes han planteado, de un lado, la importancia de llevar un registro escrito de sus aconteceres; y de otro, se cuestionan sobre cómo dar fuerza a su propuesta desde las citas bibliográficas de pensadores, confrontando o argumentando sus prácticas educativas a través del texto. Por otra parte, existe una forma de llevar a cabo este diario con una posición crítica y reflexiva, desde la cual los escritos se fortalecen con argumentos que encuentran sustento en algunos teóricos reconocidos en la institución, mientras se realiza una confrontación entre la teoría, la práctica y el modelo sociocrítico; pero, en la realidad, no trasciende la escritura y se queda en simples escritos y comentarios como lo comparte el entrevistado n.º 7:

No tengo ningún autor en especial, lo que yo realizo es por ejemplo: comparar pero a través de conceptos pedagógicos o un autor de los que trabajamos en la normal a través de las comunidades, como estamos organizados, se manejan distintos autores por decir Paulo Freire, entonces yo leo a Paulo Freire y lo comparo con mi tarea, con mi labor con lo que esté escribiendo, eso hago, pero no exactamente o estrictamente un autor de diario pedagógico que diga que se debe hacer así, elaborar así o es entendido de esa forma, no. (comunicación personal, 2017)

Aunque el entrevistado n.º 7 señaló no tener ningún autor como referente en el testimonio anterior, en su diario se evidencia la apropiación del concepto y la citación de un documento en particular.

“El diario pedagógico es considerado como una herramienta de gran utilidad para los maestros, no sólo como posibilidad de escritura ni como narración anecdótica de lo que sucede en la clase, sino también como elemento para la investigación. Por tanto, este no debe concentrarse solamente en los hechos, sino también desde su estructura permitir el abordaje de experiencias significativas, tanto para el maestro como para sus estudiantes”. Documento elaborado con fines docentes por Julio R. Sanabria. Medellín. 2006. (diario pedagógico, comunicación personal, 2017)

El diario del entrevistado n.º 4 hace evidente lo anterior: retoma autores para dar peso o validez a su descripción.

“La estrategia de trabajo para el periodo se desarrollará con los estudiantes de los grados 6º 7º y 8º permitiendo la autorreflexión y los ejercicios del trabajo cooperativo que responda al modelo de maestros “social y crítico”. ¿Qué se propone entonces la ciencia social crítica? Carr y Kemmis, siguiendo a Habermas, dicen lo siguiente:

“La ‘ciencia social crítica’ es, por tanto, la que sirve al interés ‘emancipatorio’ hacia la libertad y la autonomía racional. Pero si, como admite Habermas, autorreflexión y entendimiento pueden estar distorsionados por las condiciones sociales, entonces la realización de la capacidad racional de autoemancipación de los seres humanos sólo será realizada por una ciencia social crítica capaz de dilucidar esas condiciones y de revelar cómo podrían ser eliminadas” (Carr y Kemmis, 1988, p. 149). (diario pedagógico, comunicación personal, 2017)

En esencia, y de modo tradicional, los maestros hacen un registro de su experiencia a través del tiempo y sustentan su práctica a partir del trabajo de algún autor, o la confrontan con su práctica en busca de la verdad.

8.4 La subjetividad del quehacer

La última subcategoría hace alusión al sentir del maestro frente a la experiencia misma. Cada maestro, entonces, expresa su experiencia desde lo que ha sido el diario pedagógico. Dada esta perspectiva, el entrevistado n.º 7 afirma que el diario es un espacio en que el docente puede expresarse: “es un contar, relatar lo que sucede, a veces desde el sentimiento, lo que me acontece con mis estudiantes, lo que me llama la atención, lo que me cuestiona” (comunicación personal, 28 de enero de 2017). El siguiente apartado de su diario refleja su sentir:

Desde que llegué a la institución hago parte de la comunidad académica Paulo Freire y ha sido una fortuna para mí, puesto que los momentos de compartir cada jueves se convierten en aprendizajes significativos que aplico en mi aula de encuentro. Debido a la cantidad de actividades y multiplicidad de tareas desarrolladas en años anteriores, entendimos que es necesario organizar el trabajo de las áreas por proyectos pedagógicos transversales, por tal motivo, se desarrollarán dos proyectos durante el año escolar divididos en dos semestres. (diario pedagógico, comunicación personal, 2017)

El gusto por el diario pedagógico por parte de la mayoría de los maestros entrevistados es evidente, al igual que su deseo de plasmar en él situaciones

de carácter significativo. El diario permite al maestro estar en un evaluar constante, para cuestionar y analizar cada paso en su quehacer. He aquí una reiteración de lo dicho por parte del mismo entrevistado: “[escribo en el diario] porque me gusta, porque después de los años uno como que va mirando y como comparando en que ha crecido que ha mejorado, que ha avanzado o que las cosas siguen igual” (comunicación personal, 2017).

En consonancia con lo anterior, el entrevistado n.º 4 expresa lo siguiente:

pienso que el diario permite generar espacio de reflexión en el día a día del maestro, que permite además de tener la posibilidad de reflexionar sobre el quehacer. Es también la posibilidad de generar espacios para la escritura y el proceso sistemático de todo un proceso educativo. (diario pedagógico, comunicación personal, 2017)

Esto se ve reflejado en un aparte de uno de sus diarios pedagógicos:

Al trabajar desde el proyecto de vínculos relacionales que forman al ser y construyen saber, el hombre como ser social, al relacionarse entre sí generan intuitivamente un diálogo en el cual se intercambian puntos de vista, experiencias, sentimientos y se llegan a acuerdos, los cuales crean nuevos conocimientos en cada uno y nuevas preguntas que no se tenían en cuenta antes de entablar este diálogo, por lo tanto el aprendizaje colaborativo hace que se obtengan nuevas ideas a nivel social e individual ya que el individuo mejora sus capacidades de interacción con los demás individuos que lo rodean. (diario pedagógico, comunicación personal, 2017)

En contraposición, el entrevistado n.º 5 expresa lo siguiente desde su condición de DD: “el peligro con la reflexión es quedarse en ella. Pero se debe aclarar que, si después de la reflexión se debe hacer proceso de investigación, aún hay un trabajo largo por construir institucionalmente para llegar a este ideal” (comunicación personal, 2017).

Los entrevistados aluden a experiencias vividas en la institución con relación al diario pedagógico. Se menciona, por ejemplo, que antaño se reunían los maestros por grupos a fin de dialogar sobre preocupaciones o registros específicos del diario, con lo cual la elaboración de ese instrumento se convertía en una verdadera tarea académica y pedagógica. En la actualidad, en cambio, no existe espacio alguno donde los maestros compartan específicamente su diario pedagógico con otros colegas, aunque se considere que el diálogo entre pares es importante para conocer del otro. Es más, se reconoce que existen maestros dentro de la institución que utilizan estrategias metodológicas interesantes, pero estas se quedan en el secreto del grupo y de los mismos docentes.

Con lo visto, el ejercicio del diario debe propender a ir más allá de la experiencia, esto es, a la investigación, de tal modo que la escuela se transforme en ese espacio de interacción y exploración que lleve a la construcción colectiva. En este punto se hace válido retomar a John Dewey como referente de la escuela nueva, de la experiencia: este autor señala la necesidad de unificar los métodos pedagógicos desde la perspectiva investigativa, pues así la escuela se convierte en laboratorio donde todo gira alrededor de construcciones que involucran la experiencia, entendida como ensayar, saber cómo probar lo propuesto, y conocer (Giraldo, 2015).

En el caso de los DD, y como se expuso, el diario pedagógico no forma parte de su labor diaria; pero lo exigen a los maestros, lo revisan y promocionan, hablan de su importancia y saben de su existencia y lo que representa. Algunos DD llevan un cuaderno para registrar situaciones o asuntos de control, mas no es un instrumento en el que se haga ejercicio de escritura, reflexión o investigación sobre su experiencia.

El entrevistado n.º 8 manifiesta lo siguiente al respecto:

pienso que podría ser muy importante que un directivo lleve diario de campo pedagógico, sería muy valioso, cierto, porque igual todos, todo profesional o todo maestro que quiera hacer un ejercicio completo, yo creo que tiene que incluir en su vida la reflexión permanente de lo que hace, de las propuestas, de por qué... esa reflexión es la que posibilita la orientación de si seguir, si continuar con ciertas estrategias, si son... Valida como ciertos procedimientos. Pienso que sería interesante, yo creo que me he quedado en el camino, pero pienso que se puede hacer y se debe hacer. (comunicación personal, 2017)

En las entrevistas se hicieron patentes tres conceptos —instrumento de reflexión, herramienta pedagógica e instrumento pedagógico— que giran alrededor de la definición de diario pedagógico contemplada por los maestros entrevistados; aunque difieran en su forma, se comprenden como similares en su significación para el caso de la interpretación de las definiciones dadas por los docentes y DD en las entrevistas. Al contrarrestar la mirada del diario como instrumento de reflexión vs. instrumento de investigación,

El diario pedagógico se entiende como una fuente que usa el docente investigador para reconocer aspectos que se dan dentro de la clase y que no se identifican en el momento en que ocurren, sino que surgen como parte del análisis de los registros y después de la relectura mencionada. (Monsalve y Pérez, 2012)

Con lo anterior se admite que la primera mirada es el punto de partida de la segunda. Esto es, ambas son un complemento, solo que la investigación

requiere un grado de formación más profundo por parte del maestro para alcanzar los objetivos finales.

8.4.1 El diario pedagógico como instrumento de poder

A nivel social, los instrumentos de poder han permeado las culturas durante siglos para ejercer control sobre los demás, lo cual ha permitido que las sociedades se dirijan de acuerdo con la voluntad de algunos dirigentes. Esto se ve reflejado en el contexto educativo, en el que los directivos ejercen su jerarquía a través del poder y el control mediante el diario pedagógico, el cual puede llegar a ser una suerte de guillotina para un maestro en un momento de evaluación (Pérez y Núñez, 2020), de tal manera que “el castigo, si se me permite hablar así, caiga sobre el alma más que sobre el cuerpo” (Mably, como se cita en Foucault, 2003b). En ese punto los docentes sienten una carga emocional, desmotivante, al recibir memorandos, llamados de atención y cierta recriminación en un clima institucional, hecho que frena procesos, experiencias y acontecimientos narrados a través del texto.

Como lo sugiere Ana María Anacona (2007), existe un poder político todopoderoso, por el cual simplemente hay una clase dominante y una clase dominada. “Esta clase dominada —la de los maestros— no tendría ningún poder de respuesta frente a los atropellos de la otra” (p. 75).

Las categorías de jerarquía y vigilancia-control, halladas en la cotidianidad escolar y en los procesos educativos, muestran la realidad que enfrentan muchos docentes al sentirse doblegados por los requerimientos de sus superiores en cuanto a diferentes procesos, amonestaciones y, valga comentarlo, mandatos. Se trata de una situación en que la voluntad superior prima sobre la inferior; se obedece porque se debe hacerlo; quizá ya se haya superado el trato cruel al cuerpo, pero no al alma; y la barbarie humana, entonces, sobrevive en el interior del mandatario como lo sugiere Rush:

no puedo por menos de esperar que se acerque el tiempo en que la horca, la picota, el patíbulo, el látigo, la rueda, se considerarán, en la historia de los suplicios, como las muestras de la barbarie de los siglos y de los países y como las pruebas de la débil influencia de la razón y de la religión sobre el espíritu humano. Pero en el fondo la persona sigue en un castigo constante a través del tiempo, aunque se pondere el camino benevolente de la humanidad. (citado por Foucault, 2003a)

Jerarquía

En tanto estructura organizativa, la jerarquía permite a la institución tener orden y, por ende, niveles clasificatorios que ejercen cierto poder de manera descendente, tal como lo hacen los directivos sobre los maestros: a los primeros se les entregan producciones, diarios pedagógicos, talleres u otros elementos que soliciten, todo de la mano de:

las pequeñas técnicas de las vigilancias múltiples y entrecruzadas, unas miradas que deben ver sin ser vistas; un arte oscuro de la luz y de lo visible ha preparado en sordina un saber nuevo sobre el hombre, a través de las técnicas para sojuzgarlo y de los procedimientos para utilizarlo [dentro y fuera de la escuela]. (Foucault, 2003b, p. 158)

El diario pedagógico constituye justamente ese instrumento de poder y de control en la Institución Educativa Escuela Normal Superior Rafael María Giraldo. Algunos de los entrevistados concuerdan en sus apreciaciones el carácter de este instrumento debido a las experiencias de su quehacer pedagógico; en ese sentido, manifiestan la presión y exigencia del equipo directivo. Sobre esto, al preguntarle al entrevistado n.º 2 si lleva el diario pedagógico, responde “no, porque seguí leyendo sobre el diario y este lo pedían solo como una exigencia, y se excusaban con que era muy importante” (comunicación personal, 2017). La falta de rigurosidad, motivación y persuasión para que la escritura en los diarios fuese fluida y constante —hecho que, de lograrse, desencadenaría nuevos procesos y métodos de enseñanza, pero se ve truncado por las acciones de directivas que pareciera pretender lo contrario— se aprecia también en el testimonio del entrevistado n.º 4: “quien no entregue el diario pedagógico tiene memo”. En tal punto, el maestro pasa de ser productor de conocimiento a convertirse en un ser objetivado mediante una producción, como lo refiere Orbelli (como se cita en Botero, 2011): “este [instrumento] le permite objetivar a los que están sometidos, porque individualiza, jerarquiza, sitúa a los sujetos a una red escrita, a una red de escritura utilizada como una institución de poder”.

En el fondo no se encuentra una estructura clara frente a quién, qué y cómo debe llevarse un diario entre directivos y maestros. Al respecto, el entrevistado n.º 5 comparte que “es muy relativo: como hay maestros que de verdad lo toman con la importancia que merece, hay otros que, que [sic] para nada, es de pronto una tortura hacer el diario si no están acostumbrados a escribir”. Esto contrasta con el escenario opuesto, esto es, aquel en que se proporcionan herramientas que aumentan el libre albedrío, pero a vez propician la falta de concientización frente al dispositivo como herramienta de investigación:

Hace unos dos años se dejó un instrumento muy sencillo, muy incipiente para recoger lo fundamental de un diario pedagógico, lo tienen todos los maestros, estamos en ese proceso de ver cuando recogemos, fruto de ese formato que se les pasó, porque no queremos como imponer, como acosar, sí se puede decir así, queremos más bien que sea fruto de un trabajo progresivo y de, más bien de voluntad, pero si más bien en un momento se opta por recoger, se recogería, creo que a todos. (comunicación personal, 2017)

Autores como Rockwell, Brito y Sanabria (como se citan en Botero, 2011) se caracterizan por mostrar una postura que considera lineal, obligatorio y poco creativo al proceso escritural del maestro: en este marco, los docentes no se interesan por la reflexión sobre sus aconteceres y siguen un sendero que diverge de la investigación, con el que busquen solucionar el control y la presión que ejerce la institución sobre ellos.

Vigilancia y control

Diversas situaciones permiten destacar la manera como el control es ejercido a través del tiempo en aras de garantizar unos aconteceres de la realidad y seguir ciertos juegos políticos que, en ocasiones, no conducen a un mayor o mejor desempeño laboral; por el contrario, dejan a un lado los procesos escriturales de los maestros, que están cargados con experiencia, conocimiento y saber pedagógico. Ese centro ideológico de poder está representado por instituciones disciplinarias: estas "han secretado una maquinaria que ha funcionado como un microscopio de la conducta; las divisiones tenues y analíticas que han realizado han llegado a formar, en torno de los hombres, un aparato de observación, de registro y de encauzamiento de la conducta" (Foucault, 2003a; 2003b).

Dados estos aconteceres, los maestros comparten su diario vivir de una manera u otra, como lo refiere el entrevistado n.º 7:

Inicié la escritura de este [diario] por cumplimiento, porque me lo exigían para mi labor, por el decreto, por ser del 1278, entonces me estaban evaluando. Entonces inicié por eso, pero se convirtió en un hábito para mí y ya lo hago por goce, por disfrute. (comunicación personal, 2017)

El anterior testimonio se corrobora al ver que el mismo entrevistado muestra en su diario palabras de agrado por su realización. Contrasta esto último con la percepción inicial respecto del diario como una labor que se realiza solo por compromiso:

Deseo que nuestras reflexiones pedagógicas institucionales estén enfocadas hacia el entendimiento del contexto y la pertinencia, pero

también estén cargadas de un toque de humanismo donde se tiene en cuenta la persona que siente, que tiene la capacidad para crear, para tomar decisiones y que busca siempre su autorrealización. (diario pedagógico, comunicación personal, 2017)

La producción de los diarios se enmarca, en términos de exigencias profesionales, en documentos normativos que los entrevistados refieren como “decretos” 2277 —régimen antiguo— y 1278 —régimen nuevo con evaluación anual—, los cuales causan ciertos inconvenientes al mostrar la producción, como lo apunta el entrevistado n.º 8 (cuya postura se ve reforzada por los testimonios de los entrevistado n.º 4, 5 y 7):

En el momento hay una dicotomía entre quienes hacen el diario y quienes no. Al parecer los del 2277 no tienen como el compromiso de hacer el diario, porque no están participando de un proceso de evaluación como los del 1278, donde es un requerimiento que presenten el diario. (comunicación personal, 2017)

Debido a esto, ciertos patrones causan resistencia: en algunos docentes porque se dan pautas que frenan y hace que se pierda el estilo de cada maestro; y en otros porque hacen trabajos institucionales y los retoman como diario personal. El entrevistado n.º 4 refiere lo siguiente al respecto:

Me hicieron una recomendación como quien dice “así no es”, entonces esa fue una de mis desmotivaciones para seguir haciendo el diario de campo, yo creo que ahí fue donde yo paré, ya que te hablaban mucho que había que pedirlo, que no sé qué, bueno. (comunicación personal, 2017)

Todo lo anterior deviene en un seguimiento constante, poco benefactor para la producción de saberes desde la experiencia y la investigación a partir de los diarios, tal vez vistos solo como requisito por parte de los directivos. Así lo expone el entrevistado n.º 3: “todo maestro debe escribir y debe dar cuenta de manera escrita de lo que está haciendo en el aula de clase en el diario pedagógico o diario de campo, como se quiera llamar, uno tiene que escribir” (comunicación personal, 2017). En contraposición, el entrevistado apunta: “¿para qué usan el diario pedagógico allá? como un sistema de matoneo y de seguimiento a los maestros, por eso es que Marleny los mira, pero como no sabe qué hacer; entonces no les hace correcciones, porque no sabe” (comunicación personal, 2017).

Según Anacona (2007),

En la tensión entre lo exigido y lo asumido como personal hay, de nuevo, matices: se escriben diarios en los que el maestro aplica fórmulas para salir del paso, escritos a la manera de jaculatorias o de reprimendas,

según el caso, para los estudiantes, escritos con anécdotas de la cotidianidad, escritos con reflexiones, escritos en los cuales aparecen formas de conceptualización acerca de la práctica de ser maestro, y escritos en torno a la individualidad del oficio. En los distintos matices se pone en evidencia que esta práctica de escritura es una construcción de saber que está entre lo individual y lo colectivo, entre lo que el sujeto es capaz de expresar y lo que la institución le impone, que es, desde luego, su condición de sujeto. (p. 116)

Dadas estas realidades en la institución, se logran vislumbrar los acontecimientos de los maestros sometidos a una linealidad sin fundamentos, solo ceñidos por el poder y sometidos a las eventualidades que surjan. En este sentido, continúan los cuestionamientos planteados por Anacona (2007):

¿Cómo motivar una resistencia propositiva que recoja los anhelos, necesidades y deseos de los maestros para producir cambios en el dispositivo?, es decir ¿cómo agenciar el deseo de los sujetos maestros para que trascienda los corrillos y realmente ayude a transformar el sistema?, ¿cómo convertir la voz del maestro en una máquina de guerra contra el aparato de captura del Estado, que es la institución educativa? (p. 76)

8.5 Maneras de narrar en el diario pedagógico

Dada la individualidad del maestro y su capacidad para hacer registro de su vida educativa, se le brinda al docente libertad de expresión, de tal forma que adopta un estilo propio con el que narra su vivencia como docente, sus alegrías, dificultades, sus aciertos y desaciertos. El maestro refiere, entonces, todo lo que rodea su ser y su hacer desde una postura quizá poética, literaria, gráfica, a la manera de un artista, y de formas oral, musical o cualquier otra que le permita dejar huella en la historia.

Esta dimensión se encuentra enmarcada por diferentes tipos de registro —a los cuales hemos denominado “narrando con estilo propio”, “seguir la pista” y “mentirógrafo”— que dan cuenta de las maneras en que el docente, en medio del ejercicio de documentar su hacer, usa un registro creativo y autónomo; o bien crea historias solo para que queden en el papel mas no en la realidad, lo cual implica una lógica descontextualizada de los aspectos socioformativos (Hernández et al., 2014).

8.5.1 Narrando con estilo propio

Con esta subcategoría se hace alusión a las maneras como los maestros elaboran o representan sus diarios pedagógicos, es decir, las imágenes que se tienen de estos y los tipos de registros físicos que se exponen sobre ellos. Pensar en el diario pedagógico como tipo de registro contempla la diversidad

en las formas como puede ser visto o comprendido desde las diferentes experiencias que tienen los maestros con él.

A partir de las vivencias y aprendizajes personales con el diario pedagógico, cada maestro asume una forma de representarlo e interpretarlo de acuerdo con la concepción teórica que tenga de él. No obstante, esta diferencia hace que haya una diversidad en el trabajo que se realiza con el diario, y causa en la institución una necesidad de comprensión que permita darle valor, de tal suerte que la diversidad de formas de realizarlo no interrumpa el ideal de trabajo que con él se pretende, en consonancia con las lógicas (institucionales) del desempeño académico y la calidad educativa (Caro y Núñez, 2018), y aspectos propios de la evaluación de los aprendizajes (Alvarado y Núñez, 2018).

Entre las maneras de representar se encontró, por ejemplo, que la entrevistada n.º 7 realiza un diario digital en el que incluye fotografías de sus experiencias y realiza unas narraciones en prosa con títulos alusivos a las prácticas. El siguiente ejemplo da cuenta de ello:

¿Cuál es el papel del maestro en la enseñanza de las ciencias?

Hace poco me topé con un artículo de Antonio Capriotti, titulado: "La ciencia se construye entre todos en todo el mundo" Publicado en el Ciudadano Web el 15 de mayo de 2014, donde el investigador Germán Rosano cuenta cuál es el aporte que hace desde su ámbito de trabajo al mundo científico. Esto me ha puesto a reflexionar en gran medida sobre mi función como maestra formadora en ciencias naturales, ¿Cuál es mi papel en la enseñanza de las ciencias?, ¿qué aportes realizo al mundo científico desde mi labor? Y también ha creado en mí la necesidad de formarme integralmente para generar cambios en el ser, saber y sobre todo en el quehacer cotidiano. (diario pedagógico, comunicación personal, 2017)

El entrevistado n.º 4 también compone el diario de forma digital, pero en forma de cuadro: allí habla desde la observación y la reflexión sobre lo sucedido, con palabras claves para ello. A continuación, un ejemplo de esto:

Los maestros en formación en el trabajo de equipo respetan en términos generales a líder del encuentro. Realizan en equipos las acciones pedagógicas que se proponen y de 7 equipos conformados solo 2 equipos inician el trabajo en el momento de la acción. Los demás 'equipos se demoran para iniciar. Dispersos con la señal de la cruz y otros comentarios según sus intereses. La líder pide terminar la actividad inicial de equipo para socializar el trabajo desarrollado. (observación directa a 6.º-A, 18 de febrero de 2015)

Reflexión. Transcender el modelo desarrollista. Es haber comprendido que desde estructura interna de la escuela Normal es permitir el autoanálisis y el autorreflexión desde la identificación y la ubicación frente a la relación de las prácticas pedagógicas asumiendo una postura de relaciones que cobra vida el currículo pertinente. (diario pedagógico, comunicación personal, 2017)

Según los maestros entrevistados, las formas existentes en el proceso escritural del diario pedagógico no se encuentran estructuradas, con lo que se abre la posibilidad de incluir en ellos recursos no solo escritos, sino gráficos, fotográficos o de cualquier otro tipo en relación con cada acontecer dentro del aula y de cada una de las experiencias dadas en el rol de maestro. Así lo señala el entrevistado n.º 8:

llegó un momento que alguien me decía: "hay no, es que yo cómo que no saco el tiempo para sentarme a escribir o eso es dispendioso ¿Lo puedo hacer oral?" Entonces varios me entregaron CD donde simplemente narran "creo que Manuela [maestra de la escuela normal] alguna vez lo hizo así". "Hoy por ejemplo tan, tan, tan", y lo grababan; entonces era audios [sic], audios donde registraban el diario. Alguna vez Gabriel Jaime [maestro de la escuela normal] me decía "no, pero es que sentarme ahí ta, ta, ta, ¿lo puedo hacer con dibujos?" "¡Oiga pues!" yo le dije, "yo creo que sí, es válido hacerlo también". (comunicación personal, 2017)

Cada docente, desde su saber y su interpretación, se permite hacer un registro fluido, personal y práctico; esto es, "crear historia, dejar historia" (entrevistado n.º 4, comunicación personal, 2017). Se evidencia en este sentido que se han realizado diarios de tipo descriptivo, así como sistematizaciones de actividades, narraciones de historias y registros fotográficos, entre otros.

Tal como puede evidenciarse en el diario del entrevistado n.º 6,

Trabajo colaborativo:

El trabajo en equipo es de gran importancia para desarrollo de habilidades en los niños de este nivel.

Todos los niños hacen sus aportes e investigan y crean para presentar sus trabajos.

El tema de esta jornada de trabajo es la Tierra.

Desarrollo de actividades colaborativas teniendo como referente a Paulo Freire desde las habilidades comunicativas y el pensamiento dialógico (pág. 24). (diario pedagógico, comunicación personal, 2017)

Por parte de los DD de la institución se evidencia una inquietud con respecto a cómo orientar la forma de realizar los diarios pedagógicos. Andrea

Brito (2003) sustenta cómo “la regulación acerca de qué se escribe, quienes escriben y a quiénes se escribe acerca de la enseñanza pone en juego relaciones sociales de poder controladas por el discurso pedagógico”. Es decir, se pretende, a nivel institucional, dar orientaciones que “no limiten” el trabajo del maestro, pero con las cuales los diarios contengan elementos mínimos esenciales. Sobre esto afirma lo siguiente el entrevistado n.º 3:

La intención es reunirme con ella para que formalicemos algo que sea para todos lo mismo. No con ello queriéndoles encasillar a ustedes en un solo formato, sino, por lo menos dándoles unas directrices de que por lo menos, que elementos mínimos debe tener ese diario de campo y que todos maneje la misma situación. (comunicación personal, 2017)

En cuanto a la institución estudiada aquí, surge una controversia frente al tema: quiénes están llamados a exigir los diarios pedagógicos, los DD, no lo hacen, ni brindan directrices claras para componerlos. Los testimonios de algunos maestros, como es el caso del entrevistado n.º 4, reiteran esa necesidad de lineamientos: “que haya unos parámetros básicos, ósea que se debe tener eso, eso, eso pero que cada maestro narre como a su estilo porque yo pienso que el diario son las experiencias” (comunicación personal, 31 de enero de 2017). El entrevistado expresa cuán magnífico sería que les enseñaran a desarrollar el diario de manera más didáctica para que disfrutaran la labor de escribir; esto es, que la escritura constituyese una tarea más desde el reconocimiento frente a lo que el otro sabe, con lo cual se establecería la relación entre aspectos didácticos y pedagógicos (Tobón y Núñez, 2006).

En la realidad institucional se habla de situaciones específicas, como lo dice el entrevistado n.º 3: “primero, que los que hacen lo hacen, todos lo hacen diferente y uno no sabe si se cumple con ese objetivo de lo que es un verdadero diario pedagógico” (comunicación personal, 2017). Se comprende además que, a nivel institucional, se admitieron diversas formas de presentar el diario (escrito, gráfico, digital, grabaciones orales o fotografía), pero, en esencia, cada docente narraba su experiencia desde una perspectiva personal, teniendo en cuenta que debía hacerlo de manera sistemática y dinámica; asimismo, debía incluir un soporte teórico y una explicación de lo gráfico, y dar una concepción de acuerdo con cada proceso desde lo observado e interpretado, para confrontar ambos elementos y llegar a una conclusión.

Al acercarse más al tema de la forma física del diario pedagógico, los entrevistados aportan opiniones diversas con relación a las maneras de llegar a vivenciar lo que respecta a este instrumento; es decir, trascender de la escritura a socializar, compartir y recibir retroalimentación. Así lo afirma el entrevistado n.º 6:

contarnos entre pares que pasa al interior. En mi aula pasa esta experiencia significativa y yo la relaciono con esto, la reflexiono desde este pedagogo... y como compartirlo para mirar los otros compañeros que piensan al respecto de eso. Con el ánimo de recibir aportes de los demás de no tener solo la mirada de uno (...). (comunicación personal, 2017)

8.5.2 Seguir la pista

Vista la investigación como actividad orientadora para obtener nuevos conocimientos o para solucionar dificultades existentes, se ha dicho que el diario pedagógico debe ser un instrumento de investigación que ayude al docente a solucionar problemáticas encontradas en el aula de clase; debe trascender de acuerdo con las experiencias, vivencias e intereses de cada maestro con la posibilidad de confrontar la teoría con las prácticas de aula y, con ello, propiciar la aparición de elementos pedagógicos con los cuales se diseñe una estrategia de intervención a partir de la categorización, producción e investigación sobre dichos elementos.

En la institución se habla del diario pedagógico como instrumento de investigación en tanto ideal al que se debería llegar, pero que muy pocos docentes alcanzan. Frente a esto, el entrevistado n.º 5 afirma lo siguiente:

debe ser de investigación porque la mayoría se queda en reflexión, pero hay algunos maestros yo diría un 5 % de los maestros que presentan diario tienen la tendencia a ser investigativo pero es ya de los maestros que tienen un alto grado de cultura investigativa y de cultura pedagógica entonces a ellos le dan una mirada a ese diario. (comunicación personal, 2017)

Las palabras del entrevistado n.º 1 refuerzan lo anterior: “el diario pedagógico es un instrumento de investigación que si usted no investiga, sirve para que se limpie el culo con él y es verdad no sirve para nada” (comunicación personal, 2017).

El nuevo docente está llamado a alcanzar el ideal mencionado, como lo expresa el entrevistado n.º 2: “[...] entonces el diario es para ese nuevo maestro que sea investigador, que se ve como productor de pedagogía, que se ve como coproductor de la experiencia en el aula” (comunicación personal, 2017). Frente a esto, el entrevistado n.º 1 cuestiona este instrumento en la institución: “[el diario] es un instrumento de investigación, pero si allá no se investiga ¿para qué ese instrumento? Es como tener un alicate en tu casa: no lo usas para nada, pero lo tenés” (comunicación personal, 2017). En esta línea, varios de los entrevistados reconocen que el ideal del diario pedagógico no se alcanza porque no trasciende: no se va más allá de la reflexión, es

decir, del hecho de contar lo que se hace dentro del aula, pero no se llega a un verdadero proceso de investigación que permita un análisis exhaustivo de los datos acopiados con el instrumento.

En el diario pedagógico del entrevistado n.º 4 se encuentra un punto en el que se habla del proyecto de investigación que surge desde la observación y reflexión sobre el acontecer diario; empero, el tema por investigar no vuelve a abordarse, ni se le hace seguimiento alguno.

En la hora del descanso los compañeros Gabri, A quien llamo mi hermanito de corazón, Eliana López, Amiga incondicional, Eliana Giraldo, compañera y amiga una de mis pupilas, Natalia, una de mis maestras líderes, compañera y amiga, y Adriana Arenas, compañera y amiga con carácter de identificación en el proceso de formación permanente. Quien con quien [sic] resignificando la experiencia me surge el título a mi proyecto de investigación.

“La autonomía desde el trabajo cooperativo fortalece el ejercicio de las experiencias pedagógicas”, destacando el trabajo autónomo y cooperativo como experiencia en el aula. (entrevistado n.º 4, diario pedagógico, comunicación personal, 2017)

8.4.3 Mentirógrafo

Más que quedarse en acciones, el diario pedagógico debe servir para reflexionar sobre ellas y hacerse consciente de lo que sucede, y desde allí plantear estrategias que permitan mejorar o dar solución a lo planteado desde la realidad misma: desde lo acontecido en las aulas de clase.

Los directivos entrevistados hacen mención al diario pedagógico como un “mentirómetro” o “mentirógrafo” que muchas veces se usa solo para describir lo que se hace en el aula de manera ficticia pero no va más allá, o bien se escribe solo para cumplir con un requisito. El entrevistado n.º 1 expresa lo siguiente al respecto:

El diario de campo debe ser muy reflexivo o cómo lo llamamos muchos maestros un mentirómetro que simplemente es para entregarlo y dar cuenta de algo que se hizo en el salón de clase o como una forma de que el directivo controle que está haciendo el maestro. Se pierde completamente el sentido. (comunicación personal, 2017)

En la misma línea, el entrevistado n.º 5 afirma: “yo veo que hay mucha libertad en esa construcción del diario, porque varios maestros piensan que es de pronto un mentirógrafo digámoslo así, pues de pronto un recetario o es algo diferente a un instrumento de crecimiento” (comunicación personal, 2017).

Así entonces, ambos directivos dan poca confiabilidad al diario pedagógico que realizan algunos de los maestros, a la vez que hacen hincapié en que muchos lo hacen pero solo mencionan las actividades, o bien, como se expuso, lo toman solo como un requisito por entregar.

Después del análisis de la información surgen interrogantes frente a esta categoría. Se habla del diario como instrumento de investigación, pero ¿tienen los maestros elementos o saben cómo investigar con un diario pedagógico?, ¿se vivencia la concepción institucional de diario pedagógico?, ¿se lo concibe como un instrumento de sistematización, control, reflexión, investigación, o todas las anteriores?, ¿qué se puede hacer para darle un giro al trabajo del diario, de tal manera que sea significativo?

En síntesis, la institución tiene un concepto de diario y está por escrito en el PEI, pero este no se ve reflejado en una dinámica institucional. Por tal razón, cada maestro tiene una concepción y una forma de abordar un instrumento popular en el ámbito educativo cuyo valor se exalta, pero que en realidad se enmarca en el devenir de un proceso que lleva al libre albedrío en su registro y, quizá lo más importante, no queda en ningún lado, como lo afirma Rockwell (como se cita en Botero, 2011):

Los asuntos y las preocupaciones más serias de este proceso de la enseñanza (la reflexión sobre la práctica, la precisión de contenidos, la preocupación por los alumnos) se tratan y se comparten oralmente entre maestros, en conversaciones informales en el patio y el pasillo. (pp. 74-75)

Muchas veces los docentes carecen de cultura escritural, por lo cual todo lo que se hace queda en la oralidad, hecho que tiene fuerte influencia en sus procesos vivenciales.

8.6 El diario pedagógico y sus limitantes al escribir

Al hablar de diario pedagógico no es posible dejar de lado las dificultades, esto es, las situaciones o circunstancias que interfieren o no permiten llevar a cabo algo con facilidad. En este sentido, los maestros entrevistados refieren varias situaciones que hacen que el proceso escritural decaiga de forma paulatina, a las que llamaremos “contrarreloj (crono)”, “¿entre pares?” y “manos a la obra”.

8.6.1 Contrar reloj (crono)

Los maestros entrevistados afirman que en la institución estudiada no se cuenta con tiempo suficiente para la realización de los diarios pedagógicos; en palabras del entrevistado n.º 2, el problema radica en que no dan el tiempo

correspondiente para hacerlo, entonces como no hay el tiempo suficiente, está la tensión de un grupo en el cual se atienden todas las disciplinas en primaria, no había un espacio en el cual uno se siente a repensar”; así mismo el entrevistado #4 expresa: “de verdad que los tiempos y en el aspecto educativo es muy complejo, para uno comenzar a desarrollar un diario como con todas las posibilidades. (comunicación personal, 2017)

La gran mayoría de los docentes entrevistados manifiestan su interés en realizar el diario pedagógico, pero, como lo expone el entrevistado, afirman que en la institución no se cuenta con tiempos ni espacios para hacerlo debido a la cantidad de actividades que se planean a nivel institucional; se ve, más bien, como un ejercicio externo a la práctica docente, es decir, aquel al que se dedica un tiempo extra, pues las dinámicas de los encuentros de saber (como se denominan las clases en la institución) no permiten el registro inmediato de lo sucedido y no se da el tiempo para la reflexión. Frente a esta dificultad no se encuentra nada escrito a nivel de la institución, y los directivos entrevistados tampoco hacen hincapié en el asunto.

8.6.2 ¿Entre pares?

En todo proceso es de suma importancia compartir y escuchar otras voces que miren desde una óptica más objetiva lo realizado y permitan retroalimentar el proceso. Frente a la implementación del diario pedagógico, los maestros entrevistados reconocen la importancia de compartir con sus pares las experiencias que se tienen dentro de las aulas y que le han permitido hacer reflexión frente a su ser y quehacer; sin embargo, ven como una dificultad llevar a cabo ese proceso de retroalimentación por la premura (esto es, por la subcategoría anterior). El entrevistado n.º 6 expresa lo siguiente al respecto:

¿qué sentido tiene un diario pedagógico escrito y guardado si nadie lo lee? Nunca he recibido una retroalimentación, solamente unas felicitaciones, si muy bien llevas tu diario pedagógico, pero una retroalimentación que vaya más allá de lo pedagógico no y son 10 años que llevo laborando acá. (comunicación personal, 2017)

En este punto se hace válido retomar a Vásquez (2008):

De nada sirve investigar la práctica educativa si no logramos que ese esfuerzo sea conocido, criticado, enriquecido, cuestionado por otros profesionales de la educación o por otros actores sociales a los cuales puede interesarles nuestros hallazgos. Debemos sacar nuestros proyectos de investigación para que se ventilen, para que reciban el sano aire de otras voces diferentes a las más cercanas de nuestro trabajo. (p. 45)

Queda claro, entonces, que si lo redactado no se hace visible, si no se da el tiempo para leer y ser leídos por las personas que comparten el mismo interés, la misma necesidad de contar, reflexionar y pensar su práctica educativa, de nada sirve escribir.

En contraste con lo expresado por el entrevistado n.º 6, el n.º 5, en su rol de DD, asevera lo siguiente:

Sí, sí creo que compartimos un poco, no pues tanta retroalimentación a profundidad porque a veces el tiempo no lo permite, pero sí se maneja un cierto grado de interacción frente al diario, vuelvo y digo no a profundidad, aspiro a llegar allá. (comunicación personal, 2017)

De una u otra forma, lo anterior valida lo sostenido por los maestros: la necesidad de escribir para que otros lean, critiquen y aprendan sobre lo que ocurre en las aulas de clase. Es necesario compartir con el otro las experiencias que se plasman en los diarios pedagógicos.

8.6.3 Manos a la obra

Pensar en la realización del diario pedagógico trae consigo reflexionar sobre *cómo* hacerlo; sin embargo, no existen directrices claras frente a esto último. El asunto que se percibe como una problemática general en la institución estudiada, pues los maestros manifiestan que es necesario tener claros algunos parámetros. Al respecto, el entrevistado n.º 4 expresa que considera particularmente funcional el diario pedagógico porque “cada uno [lo] hace como a su parecer, no tenemos una estructura delimitada para todos, no hay una estructura que nos diga ‘en el diario pedagógico se deben manejar estos parámetros’ [...]” (comunicación personal, 2017). De igual manera, el entrevistado n.º 7 sostiene que no existen directrices institucionales claras: “la institución ha querido unificar criterios para la realización del diario pedagógico pero no se logró concretar nada” (comunicación personal, 2017). No obstante, algunos maestros se oponen a esta posición: manifiestan que el diario debe ser libre, al igual que su escritura, y no puede coaccionar a nadie, de tal manera que propicie reflexión por parte del docente.

Frente a esto, el PEI de la institución contiene un apartado que hace referencia al diario de campo pedagógico y su estructura: “La Escuela Normal Superior de Marinilla ha esquivado constantemente el asumir modelos o formatos para la elaboración del diario campo pedagógico, en función de respetar cierto estilo personal, principalmente para el caso del maestro formador” (Giraldo, 2015, p. 77) Sin embargo, el entrevistado n.º 5 reitera que por dos años se les ha entregado a los docentes un formato para realizarlo.

Hace unos dos años se dejó un instrumento muy sencillo, muy incipiente para recoger lo fundamental de un diario pedagógico; lo tienen todos los maestros, estamos en ese proceso de ver cuando recogemos, fruto de ese formato que se les paso, porque no queremos como imponer, como acosar, si se puede decir así, queremos más bien que sea fruto de un trabajo progresivo y de, más bien de voluntad. (comunicación personal, 2017)

Ahora bien, ninguno de los entrevistados retoma ese formato, sino que están a la espera de que la institución imparta una directriz formal. En este punto se hace válido mencionar a Monsalve y Pérez (2012), que expresan cómo se estructura el diario pedagógico citando a Porlán y Martín:

Mencionan que el diario se debe iniciar desde lo general para llegar hasta lo concreto; en el primer nivel se explicitan situaciones de origen anecdótico que dan lugar a la construcción más profunda en la cual se describen las dinámicas propias dentro del aula de clase y el sistema escolar. En un segundo nivel el diario se encarga de reflejar problemas y concepciones que atraviesan la dinámica de la clase, para establecer las interpretaciones que se puedan hacer al respecto. (Monsalve y Pérez, 2012)

Lo anterior va en concordancia con lo expresado por los entrevistados, pues en su gran mayoría afirman que así se debe realizar el diario, empezando por relatar lo sucedido en los encuentros de saber hasta llegar a la reflexión e interpretación de dichos acontecimientos; sin embargo, en la Institución Educativa no se ha definido una estructura clara para la realización del mismo.

8.7 Consideraciones finales

El diario pedagógico es un instrumento cuyo nombre resuena a menudo por los pasillos de las instituciones de educación, y del cual existen muchas concepciones. Lo más común es concebirlo como un instrumento de investigación, tal como se puede sugerir Tobón et al. (2020), al referir a los documentos complementarios a las rúbricas de evaluación, pero ¿qué hay de real frente a esto?

Para el caso de este trabajo, y teniendo en cuenta de que se trató de un estudio de caso por medio del cual se examinó la realidad de los maestros, nos permitimos extrapolar algunas conclusiones derivadas del análisis que se efectuó en las categorías expuestas:

- La mayoría de los maestros entrevistados manejan un concepto sobre el diario pedagógico, al tiempo que lo reconocen como un instrumento que permite reflexionar sobre la experiencia docente y debe confrontarse con

la teoría para mejorar la práctica. También reconocen que, si bien sirve para hacer investigación, llegar a ella no es fácil si se toman en cuenta sus experiencias.

- El diario pedagógico se toma como una herramienta de reflexión que surge a partir de las experiencias vividas en la práctica educativa; asimismo, es una herramienta pedagógica que permite al maestro hacer una reflexión cotidiana desde su saber frente a lo que dice o hace en el aula de encuentros, así como cualificarse desde lo cotidiano para desarrollarse en términos profesionales.
- En consonancia con la primera conclusión, el diario pedagógico debe llegar hasta un proceso de investigación o de producción pedagógica; pero, hasta el momento en la institución estudiada solo se realiza un proceso de reflexión que se confronta con algunas teorías, y cuesta llevarlo a la práctica por diversas razones.
- En el PEI de la institución se presenta una descripción conceptual sobre lo que es el diario pedagógico desde su ser investigativo y analítico, que llevaría a la producción de saberes y reconstrucción de las prácticas educativas; sin embargo, esta concepción es meramente teórica: no ha sido apropiada ni puesta en práctica.
- Los maestros coinciden en la importancia de compartir sus diarios pedagógicos con sus pares —otros docentes—; pero en la actualidad no existen espacios en la institución para realizar dicha actividad, aun cuando se reconoce su importancia.
- Muchos maestros muestran desmotivación para escribir: manifiestan que no existen parámetros claros. Asimismo, el diario pedagógico suele verse como un escrito o instrumento para hacer seguimiento, mas no para servir como instrumento de investigación (esto es, como está planteado en el PEI). La jerarquía ejercida por los directivos sobre los maestros les impone el cumplimiento y entrega de escritos sobre diversas situaciones ocurridas en el aula de clase, pero solo desde una mirada del cumplimiento del deber y no desde una postura crítica, reflexiva, que propenda a la búsqueda del conocimiento y la investigación. Igualmente, se vislumbra un choque de poderes: se pretende limitar y encasillar al maestro, mientras este hace todo lo posible por impedirlo; opone resistencia en sus procesos o abandona la tarea y permite que el poder sea ejercido sobre él con una evaluación.

- Existen diversas maneras de realizar el diario pedagógico, según los intereses y habilidades de los maestros y desde su saber e interpretación. Quienes lo llevan hacen un registro fluido, personal y práctico; sin embargo, dado que no existen parámetros claros respecto de la estructura de contenidos, la composición de este instrumento se deja a libre arbitrio. Esto dificulta brindar retroalimentación sobre la escritura del diario, de tal suerte que esta suele quedar solo en una revisión somera que no da al instrumento la importancia que merece.
- Los maestros esperan que desde la institución se dinamice el diario pedagógico para que este se pueda realizar de manera más constante y los docentes disfruten con la escritura y narración de sus experiencias, lo mismo que con la socialización desde el reconocimiento frente a lo que sus pares saben y pueden aportar. En esta línea, en el ambiente de la institución los maestros reclaman espacios para compartir experiencias y narrar sus historias, de tal suerte que su práctica docente se enriquezca entre pares y no de manera aislada.
- La confiabilidad de la información consignada por los maestros en sus diarios no suele ser la más alta, puesto que son propensos a convertirse en instrumentos que solo se componen para satisfacer exigencias determinadas, sin la debida rigurosidad. Si bien los maestros reconocen importancia y rescatan su valor, la ausencia de una cultura de la escritura impide que se los cautive para escribir por gusto, por placer, no por obligación.
- Debido a la dinámica institucional, y de acuerdo con los aportes de los maestros entrevistados, se dispone de muy poco tiempo para llevar un diario pedagógico con la rigurosidad que ello amerita, por lo que casi siempre deben emplear “su tiempo” para realizarlo. En consecuencia, estos docentes exigen espacios concretos para componer y socializar sus diarios, de tal manera que otros los lean, realicen sugerencias y retroalimenten su práctica educativa.

Referencias

- Acero, E. (1996). El diario de campo: medio de investigación del docente. *Actualidad educativa*, 13, 12-19.
- Alvarado, P. y Núñez, C. (2018). La evaluación como referente de calidad educativa. El caso del Municipio de Sopetrán, Antioquia (Colombia). *Revista Espacios*, 39(15), p. 8. <http://www.revistaespacios.com/a18v39n15/18391508.html>.
- Anaconda, M. J. (2007). Políticas Públicas, saber pedagógico y prácticas Pedagógicas. En Escuela Normal Superior Farallones de Cali, *Documentos: Investigación de los saberes pedagógicos* (pp. 55-117). Cali: Escuela Normal Superior Farallones de Cali.

- Botero, M. C. (2011). *El diario pedagógico como dispositivo de objetivación y control: configuraciones de maestros* [tesis de Maestría]. Universidad de Antioquia.
- Brito, A. (2003). Prácticas escolares de lectura y de escritura: Los textos de la enseñanza y las palabras de los maestros. *Propuesta Educativa*, 26, 5-15.
- Caro, F. y Núñez, C. (2018). El desempeño académico y su influencia en índices de eficiencia y calidad educativa en el Municipio de Santa Fe de Antioquia, Colombia. *Revista Espacios*, 39(15), 15. <http://www.revistaespacios.com/a18v39n15/18391515.html>
- Correa, G. M. (2009). *Guía básica para el manejo de libros y registros reglamentarios en las instituciones educativas del Municipio de Medellín*. Medellín: Alcaldía de Medellín, Secretaría de Educación.
- Corte Constitucional, Sentencia C208/07. Estatuto de Profesionalización Docente. República de Colombia. Bogotá.
- Foucault, M. (2003a). *A ordem do discurso. Aula inaugural no Collège de France, pronunciada em 2 de dezembro de 1970*. Lisboa: Edições Loyola.
- Foucault, M. (2003b). *Vigilar y Castigar, nacimiento de la prisión*. Buenos Aires: Industria Gráfica Argentina.
- Fuentes, E. (2003). El diario escolar: un recurso para la investigación del profesorado. *Padres y maestros*, 275, 33-39.
- Giraldo, N. S. (2015). *Proyecto Educativo Institucional*. Institución Educativa Escuela Normal Superior Rafael María Giraldo.
- Gómez Bolaños, R. (1995). *El diario del Chavo del Ocho*. México D.F.: Punto de Lectura.
- González, R. A. (2007). *La investigación en la práctica educativa: Guía metodológica de investigación para el diagnóstico y evaluación en los centros docentes*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia.:
- Hernández, J. S., Nambo, J. S., López, J. y Núñez, C. (2014). Estudio del coaching socioformativo mediante la cartografía conceptual. *Acción pedagógica*, 23, 94-105. <http://www.saber.ula.ve/handle/123456789/40902>
- Hernández, J.S.; Guerrero, R.G., Tobón, S. y Núñez, C. (2020). Mediación socioformativa: del aprendizaje a la formación integral. En Núñez, C., Barzotto, V., Tobón, S. (Coord.). *Prácticas docentes y transformación de las aulas. Rutas de investigación educativa en Brasil, Colombia y México* (pp. 81-106). Medellín: Sello Editorial Universidad de Medellín.
- Martínez, A. (2005). Los diarios personales como fuentes para la historia. *Boletín de historia y antigüedades*, XCII (831), 731-744.
- Monsalve, A. y Pérez, E. (2012). El diario pedagógico como herramienta para la investigación. *Itinerario Educativo*, 60, 117-128.

- Núñez, C. y Tobón, S. (2006). Pedagogía y didáctica de las ciencias: el problema de los escenarios de aprendizaje. *Revista Páginas*, 75, 21-30.
- Núñez, C., Arteaga, L., Caro, F. y Carantón, I.J. (2018a). Prácticas docentes, desempeño académico y la calidad educativa. Referentes teóricos y conceptuales. En Núñez, C., Barzotto, V., Tobón, S. (Coord.). *Prácticas docentes y transformación de las aulas. Rutas de investigación educativa en Brasil, Colombia y México* (pp. 21-62). Medellín: Sello Editorial Universidad de Medellín.
- Núñez, C., Caro, F., Torres, R. y Alvarado, P. (2018b). Prácticas de aula y desempeño académico. Contribución a la eficiencia y calidad de instituciones educativas. En Núñez, C., Barzotto, V., Tobón, S. (Coord.). *Prácticas docentes y transformación de las aulas. Rutas de investigación educativa en Brasil, Colombia y México* (pp. 129 - 169). Medellín: Sello Editorial Universidad de Medellín.
- Núñez, C., Arteaga, L., Córdoba, A., Jiménez, C., Bedoya, A., Cartagena, J., Pineda, C., Góez, M., Agudelo, Y. y Puerta, N. (2018c). Prácticas pedagógicas: ejes dinamizadores en los procesos didácticos de enseñanza – aprendizaje de la lectura y la escritura. En Núñez, C., Barzotto, V., Tobón, S. (Coord.). *Prácticas docentes y transformación de las aulas. Rutas de investigación educativa en Brasil, Colombia y México* (pp. 229-.274). Medellín: Sello Editorial Universidad de Medellín.
- Pérez, J. y Merino, M. (2009). *Definición de diario*. Consultado el 31 de agosto de 2017. <https://definicion.de/diario/>
- Pérez, O.J. y Núñez, C. (2018). Prácticas evaluativas y rendimiento académico en estudiantes colombianos de básica secundaria y media. En Núñez, C., Barzotto, V., Tobón, S. (Coord.). *Prácticas docentes y transformación de las aulas. Rutas de investigación educativa en Brasil, Colombia y México* (pp. 275-317). Medellín: Sello Editorial Universidad de Medellín.
- Tobón, S., Nuñez, C. (2005). El proceso de sistematización: posibilidad de construcción de nuevos conocimientos a partir de las prácticas profesionales. *Cuadernos de línea, Línea de Investigación en Familia, Identidad y Cultura*, 3, 117 – 127.
- Tobón, S.; Juárez-Hernández, L. G.; Herrera-Meza, S.R. y Núñez, C. (2020). *Assessing school principal leadership practices. Validity and reliability of a rubric. Educación XX1*, 23(2), 187-210, <http://revistas.uned.es/index.php/educacionXX1/article/view/23894>
- Sinclair, A. (2007). *Viva Che. La vida y la extraña muerte del Che Guevara*. Traducción de María del Puerto Barruetabeña. Madrid: *Algaba Ediciones*.

CAPÍTULO IX

Escribir y construir imágenes en la educación superior: el profesor y el niño en los textos leídos en Pedagogía

Tathiane Graziela Cipullo¹

9.1 Introducción

Al escribir, más que transmitir informaciones, imprimimos imágenes, representaciones, concepciones, valores, y otros —tanto nuestras propias imágenes como las que tenemos de las personas a quienes nos dirigimos. Es decir, construimos una imagen de nosotros mismos, así como del otro con quien tenemos la intención de dialogar.

El trabajo que se presenta aquí parte del principio de que, en un contexto formativo, como la universidad, por ejemplo, la selección de autores y textos utilizados presupone la construcción de una determinada imagen de quien trabaja en la formación con relación a quien desea formarse y, por ello, es importante que la lectura sea realizada de manera activa y reflexiva para poder aclarar dichas construcciones. Por lo tanto, es importante entender la manera como están contruidos los discursos y como ellos refuerzan o rechazan determinadas imágenes y evidencian las ideologías que los sostienen.

Cabe resaltar que en Brasil la formación de profesores de educación infantil y de los cinco primeros años de la educación básica ocurre en nivel universitario, mediante la graduación en Pedagogía. El profesional formado en este curso se llama “pedagogo” y puede actuar como profesor primario o gestor de escuela. Con la intención de verificar cómo algunos investigadores ven este profesor, analizamos tres textos frecuentemente citados en las producciones académicas del área, con la intención de observar cómo están

¹ Maestra por la Universidad de São Paulo (usp), profesora de Lengua Portuguesa en la Alcaldía de São Paulo. Correo electrónico: tathiane.graziela@yahoo.com.br.

construidas las imágenes de profesor formado por este curso, a partir de las imágenes de niños explicitados en los textos. Nuestra hipótesis es que ambas imágenes se relacionan; así, al explicitar la imagen de niño construida en estos textos, creemos que sea posible extraer la imagen del profesional que se dedica a formarla y, por consecuencia, el perfil del profesional que se espera para dicha función.

Como recurso metodológico, utilizamos los conceptos provenientes del Análisis del Discurso, para entender cómo están construidas las imágenes en el discurso científico a través de formaciones imaginarias, ideológicas, interdiscurso, y demás, para igualmente observar cómo algunos autores, al escribir sobre escuela y niños, crean, en realidad, imágenes de sí mismos.

9.2 Discusiones teóricas utilizadas para los análisis

Todo discurso es proveniente de otros discursos producidos anteriormente y están cargados de conceptos ideológicamente construidos que son reproducidos —consciente o inconscientemente— por sujetos acerca de sí mismos o de otros.

Pêcheux (1975), a partir de la teoría de la información de Jakobson, trae el concepto de representaciones imaginarias. De acuerdo con el autor, ocupamos lugares en los procesos discursivos y construimos imágenes de nosotros mismos y del otro, tanto de situaciones como de posiciones ocupadas socialmente, que interferirán directamente en la formación discursiva. En las palabras del autor,

Nuestra hipótesis es que esos lugares son *representados* allí donde son puestos en juego, es decir, en los procesos discursivos. Sin embargo, sería ingenuo suponer que *el lugar entendido como haz de rasgos objetivos* funciona como tal en el interior del proceso discursivo: él es representado allí, es decir, *está presente pero transformado*; en otros términos, lo que funciona en el proceso discursivo es una serie de formaciones imaginarias que designan el lugar que tanto A como B se atribuyen a *sí mismos* y al *otro*, la imagen que se hace de su propio lugar y del lugar del otro. Si esto es cierto, en los mecanismos de toda formación social deben existir algunas reglas de proyección que establezcan las relaciones entre las *situaciones* (objetivamente definibles) y las *posiciones* (representaciones de esas situaciones). Agreguemos que es muy probable que esta correspondencia no sea biunívoca, de manera que diferentes situaciones puedan corresponder a una misma posición, y que una misma situación pueda representarse según varias posiciones, y todo esto no por azar, sino de acuerdo a leyes que únicamente una investigación sociológica podría revelar. (Pêcheux, 1975, p. 82)

En el análisis que estamos proponiendo, vamos a considerar que la posición de sujeto en A corresponde al autor de los textos académicos y la de sujeto en B está ocupada por dos sujetos diferentes: a quien dichos textos están dirigidos, es decir, los futuros profesores y los niños. Las formaciones imaginarias propuestas aquí para discusión, por lo tanto, se refieren, principalmente, a la imagen que el autor del texto tiene de un lugar que debe ser ocupado por el profesor que se dedica a trabajar con niños, a partir de la imagen que él tiene de lo que significa el sujeto infantil.

Además, hay que recordar que los discursos están contruidos bajo suposiciones ideológicas que corroboran para la formación de imágenes del otro. Sobre ello, Pêcheux y Fuchs (1975) retoman el concepto de “aparatos ideológicos del Estado” de Althusser para, a partir de la comparación de cómo se establecen las relaciones de clase, delinear la relación entre ideología y discurso.

La complejidad de la continua reproducción de las relaciones de clase de las cuales el sujeto ideológico se imaginaba libre para ocupar su lugar en cualquiera de las clases antagonistas hizo que en determinado momento sucediera un embate interno y los individuos

[...] se han organizado en formaciones que mantienen entre sí relaciones de antagonismo, de alianza o de dominación. Se hablará de *formación ideológica* para caracterizar un elemento [tal aspecto de la lucha en los aparatos] susceptible de intervenir como una fuerza confrontada a otras fuerzas en la coyuntura ideológica característica de una formación social en un momento dado; cada formación ideológica constituye así un conjunto complejo de actitudes y de representaciones que no son ni ‘individuales’ ni ‘universales’, sino que se refieren más o menos directamente, a *posiciones de clases* en conflicto unas con relación a las otras. (Althusser como se cita en Pêcheux y Fuchs, 1975, p. 166)

En el caso del *corpus* de nuestra investigación, los “aparatos ideológicos” pueden ser considerados, por ejemplo, en momentos en que la autora expone su visión de mundo y la toma como realidad universal, o también en el falseamiento de la construcción de conocimiento, como veremos más adelante en los análisis.

A partir de la premisa expuesta, Pêcheux y Fuchs concluyen que

[...] la *especie* discursiva pertenece, pensamos, al *género* ideológico, lo que quiere decir que las formaciones ideológicas comprenden necesariamente [...] como uno de sus componentes, una o varias *formaciones discursivas* interrelacionadas que determinan lo que puede y debe ser dicho, [articulado bajo la forma de una arenga, de un sermón, de

un panfleto, de una exposición, de un programa, etc.] a partir de una posición dada en una coyuntura, dicho de otro modo, en cierta relación de lugares interior a un aparato ideológico e inscrito en una relación de clases. Diremos, entonces, que toda formación discursiva depende de *condiciones de producción* específicas, identificables a partir de lo que acabamos de designar. (1975, p. 167)

Si tenemos en cuenta que los textos propuestos para análisis en este trabajo son académicos y comúnmente utilizados en la formación de profesores, tanto la condición de producción como el discurso de autoridad están, de cierta manera, delimitados.

Además, Pêcheux afirma que existe una condición prediscursiva del discurso en que el discurso es conformado a partir de un “ya dicho” y el “ya oído”. Maingueneau (1993) desarrolla este concepto apuntando que todo enunciado establece conexiones con su contexto, es decir, mantiene relaciones con otros enunciados pertenecientes a la misma formación discursiva: “[...] todo discurso mantiene una relación esencial con los elementos preconstruidos [es decir, producidos en otros discursos, anteriores a él e independientemente de él]” (Maingueneau, 1993, p. 115). En otras palabras, ningún discurso existe o se configura aisladamente. Hay relaciones interdiscursivas que son constitutivas para la formación de todo discurso.

El autor propone que, al analizar el interdiscurso, este sea tomado como objeto y que el analista aprehenda no una formación discursiva, sino la interacción entre formaciones discursivas, pues la identidad discursiva está construida en la relación con el Otro. Concluye afirmando que “decir que la interdiscursividad es constitutiva también quiere decir que un discurso no nace, como generalmente es pretendido, de algún retorno a las propias cosas, al sentido común, etc., pero de un trabajo sobre otros discursos” (Maingueneau, 1993, p. 120).

En *La arqueología del saber*, Foucault (1997) también retoma el concepto de Pêcheux cuando afirma que existe un ya-dicho en el cual todo discurso manifestado reposaría, y contribuye con la formulación al afirmar que, aunque este ya-dicho no sea un discurso pronunciado, sino solamente un “vacío de su propio rastro”. El autor plantea, además, una cuestión que para el análisis que proponemos realizar en esta investigación será bastante relevante: ¿cómo ha surgido un determinado enunciado, y no otro en su lugar? El mismo filósofo propone algunas formas de aclarar esta cuestión al realizar un análisis.

[...] se trata de reconstituir otro discurso, de recobrar la palabra muda, murmurante, inagotable que anima desde el interior la voz que se escucha, de restablecer el texto menudo e invisible que recorre el

intersticio de las líneas escritas y a veces las trastorna. [...] No se busca en modo alguno, por debajo de lo manifiesto, la garrulería casi silenciosa de otro discurso; se debe mostrar por qué no podía ser otro de lo que era, en qué excluye a cualquier otro, cómo ocupa, en medio de los demás y en relación con ellos, un lugar que ningún otro podría ocupar. (pp. 30-31).

Con relación a los casos en que, al analizar un discurso, este parece indiferente a la presencia de otros, Mainqueneau apunta una excepción. De acuerdo con el autor, esto sucede “porque, semánticamente, es crucial denegarle el campo del cual depende y no porque podría desarrollarse fuera de él” (1993, p. 122).

Otro aspecto para resaltar es que un discurso también debe caracterizarse por la relación de un *yo* con un *tú*, es decir, la existencia de un proceso de intercambio (ora con más ora con menos participación de un o del otro) entre locutor y oyente, pues “Un *yo* no define, por sí mismo, la acción que será emprendida; es necesario que él tenga su imagen del *tú* o que el *tú* proporcione dicha imagen” (Osakabe, 1999, p. 59).

En otras palabras, la formación imaginaria de A solamente es posible porque existen otros discursos anteriores al suyo que sostienen la imagen que él tiene de B. Además, A solo es capaz de expresarse porque encuentra en el mundo imágenes de B condecientes con la que él tiene, o sea, es decir que existe un *tú* que proporciona dicha imagen para el *yo* A.

Igualmente, hay que tener en cuenta que, al escribir, el autor deja rastros de sí mismo. Así, concordamos con la propuesta planteada por Barzotto (2004) al analizar algunos textos académicos y verificar como un autor, al describir una escena, termina ofreciendo una imagen de sí mismo al crear la imagen sobre quien habla. En las palabras del autor,

nos parece que es posible afirmar que, en la parte de ficcionalización que todo texto académico tiene, es posible encontrar un personaje interpretado por el mismo investigador. Esta afirmación amplía para los textos académicos una otra, hecha sobre textos literarios, por Rassial (1997:98): “una de las dimensiones de la escrita (...) es proponer personajes, narrativas sobre las cuales el lector podrá, al mismo tiempo, proyectarse y sostener sus identificaciones”

Vamos, todavía, a considerar que los textos analizados aquí son, en cierta medida, especies de textos publicitarios, puesto que difunden imágenes con la intención de aguzar el subconsciente sobre ideales para lograr y seguir o, también, buscan despertar el deseo de alcanzar un ideal.

Jean Baudrillard, en *El sistema de los objetos*, analiza la relación existente entre los objetos y la sociedad, creando lo que él mismo denomina “sistema social” o “discurso del objeto”. El autor defiende que, a partir de la Revolución Industrial, el hombre pasa a relacionarse de manera abstracta con los objetos y, consecuentemente, con el mundo, pasando a conceptualizar este último a través de la producción, de la dominación, de la manipulación, del control, entendiéndolo como pasible de adquisición. En esta lógica, el “elemento inestructural, inesencial” pasa a tener connotación alegórica de naturaleza, es decir, “la función real [del objeto] pasa a ser solamente álibi y la forma pasa solamente a significar la idea de función” y, así es que “por la alegoría que habla el discurso inconsciente”. Según el autor, la publicidad reforzará y dará cuerpo a esta relación con los objetos,

La publicidad constituye, en bloque, un mundo inútil, inesencial. Una connotación pura. No se encuentra presente, en absoluto, en la producción y en la práctica directa de las cosas, y sin embargo tiene cabida íntegramente en el sistema de los objetos, no sólo porque trata del consumo sino porque se convierte en objeto de consumo. Hay que distinguir esta doble determinación: es discurso acerca del objeto y objeto ella misma. Y en su calidad de discurso inútil, inesencial, se vuelve consumible como objeto cultural. (2009, p. 174)

Precisamente por la publicidad volverse “consumible como objeto cultural”, esta se convierte en un objeto interesante de análisis con la finalidad de entender cómo están construidas algunas costumbres sociales, algunas imágenes y valoraciones. Baudrillard afirma que una de las estrategias usadas por la publicidad —sino la principal— es asociar valores afectivos a los objetos, lo que crea imágenes de valoración del ser humano a partir de la adquisición de estos objetos. Más allá, “la publicidad se entrega [...], a la recreación de una confusión infantil entre el objeto y el deseo del objeto, a hacer retroceder al consumidor hasta la etapa en que el niño confunde a su madre con lo que ésta le da (Baudrillard, 2009, p. 184). Así, *tener* adquiere la misma connotación de ser.

[...] la profusión de imágenes se emplea siempre, al mismo tiempo, para eludir la conversión hacia lo real, alimentar sutilmente la culpabilidad mediante una frustración continua, y bloquear la conciencia por medio de una satisfacción soñadora. En el fondo, la imagen y su lectura no son, de ninguna manera, el camino más corto hacia un objeto, sino hacia otra imagen. Así se suceden los signos publicitarios como las auroras de imágenes en los estados hipnagógicos. (Baudrillard, 2009, p. 186)

Como ha sido comentado anteriormente, entendemos que los textos que componen el *corpus* de este trabajo son, en cierta medida, una especie de

publicidad; pues crean imágenes sobre lo que es ser profesor y como relacionarse con el niño. Y, en este aspecto, nos interesa analizar, igualmente, como las imágenes construidas establecen este juego de “deseo”, “culpabilidad” y “frustración continua” que el autor citado afirma que es inherente al discurso publicitario.

9.3 La imagen del niño en textos introducidos en la formación de profesores

Han sido analizados tres textos que circulan en los cursos de formación de profesores y tienen como principal enfoque los cuidados con los niños. Los textos elegidos han atendido a dos criterios centrales, a saber: i) son frecuentemente citados en otros textos teóricos y/o utilizados en los programas de los cursos de Pedagogía, y ii) enfocan en la formación de niños.

Los textos analizados en este trabajo son de una misma autora bastante conocida y citada en los estudios de la educación infantil. El criterio general usado para la elección de estos artículos para iniciar la discusión está relacionado a que son bastante usados como referencia en este campo de estudios. Además de ello, utilizamos criterios que particularizan cada texto, relacionados a las características peculiares en la escritura de cada uno de ellos, conforme especificaremos a continuación.

Las características que se destacan más en el primero son la manera como la autora escribe sobre los niños y las actividades que los profesores deben hacer en este segmento de enseñanza. En el segundo, la característica prominente en su escritura es el exceso de citas y el uso reiterado de repeticiones de términos. El tercer texto, a diferencia de los anteriores, se acerca mucho más a lo que se espera de un trabajo científico, aun así engaña al lector al proponerse a hacer algo que, por fin, no lo hace.

9.3.1 Análisis del texto 1

El primer texto tiene 18 páginas, con una introducción de un poco más de dos páginas y en el cuerpo del texto se discute 18 ítems de las *Diretrizes Curriculares Nacionais de Educação Infantil* (Directrices Curriculares Nacionales de Educación Infantil). Al final, se encuentra una página y media ocupada por lo que la autora denomina *Bibliografia para consulta* (Bibliografía para consulta). Por no presentar referencias bibliográficas a lo largo del texto, este ítem no consta al final del artículo.

La primera característica que llama la atención en este texto es la existencia de un gran número de listas en su contenido. Se entiende aquí

por lista lo que corresponde a la siguiente acepción del Diccionario Escolar de la Lengua Portuguesa de la Academia Brasileña de Letras: “enumeración de nombres de personas o cosas; relación, listado”. Además, comprendemos también que una lista debe pertenecer a un campo semántico específico, es decir, si estamos hablando de una lista de supermercado no podemos admitir que en ella haya el ítem “preparar el almuerzo” o “estudiar”, puesto que estos elementos deben hacer parte de un otro tipo de lista —de quehaceres o responsabilidades, por ejemplo.

Es interesante recordar la popularización del uso de listas en la alfabetización. Dicho procedimiento ha sido acentuado con el surgimiento de las propuestas de Emilia Ferreira y Ana Teberosky (1999). En la obra *Psicogênese da língua escrita* (Psicogénesis de la lengua escrita), las autoras proponen a los niños, que les contribuyen como sujeto de estudio, la producción de listas de palabras —algunas de ellas enseñadas por la profesora, otras de igual dificultad, pero desconocidas; y, por fin, la elaboración de una oración—, para demostrar que con dicha metodología los niños se enfrentan con sus hipótesis de escritura y, de esa manera, progresan en el aprendizaje de la lengua escrita.

Actualmente, podemos decir que, de acuerdo con esta perspectiva, quienes no usan listas no están de acuerdo con “la manera correcta de enseñar”. El uso de listas hace parte de un proceso de enseñanza-aprendizaje relacionado al método constructivista; considerando que este es el método que está en boga, no seguirlo es considerado por muchos casi un sacrilegio. Siguiendo un pensamiento maniqueísta, los defensores del constructivismo, a veces, no ponderan que no seguir el método puede ser, única y exclusivamente, una opción pedagógica del profesional a partir de la observación de su realidad y habilidades del alumno. De esa manera, ha sido presentada la distinción constructivista *versus* tradicional, siendo esta segunda entendida peyorativamente como falta de conocimiento, uso de metodología retrógrada y no funcional. Tal vez por ello, es posible encontrar un vasto uso de listas en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la adquisición de la escritura, pero que no denotan necesariamente apropiación de la metodología propuesta por el constructivismo y su uso adecuado, pero probablemente, una manera encontrada por muchos profesionales alfabetizadores de hacer uso de un mecanismo característico de la metodología considerada proficua y no ser considerados desactualizados, retrógrados o, incluso, incompetentes. Por lo tanto, hacen listas de cualquier cosa y de cualquier forma buscando, como mucho, seguir una cierta definición de campo semántico.

Nos llama la atención que es posible encontrar en textos académicos producidos por intelectuales adeptos y divulgadores de la perspectiva propuesta por Ferreiro y Teberosky (1999) en Brasil, el uso de listas en sus propios textos de manera incorrecta. Esta es una de las características prominentes del primer texto analizado aquí. Observemos un ejemplo extraído de él:

Texto 1 – Ejemplo 1

El niño explora el mundo, viendo casas, edificios, montañas, bosques, árboles con flores y frutos, pájaros, animales, nubes, cielo, plantaciones, ríos, riachuelos y el mar, jardines, calles, rejillas, canecas, humo de las fábricas, manglares, supermercado y carros, y de esta manera va comprendiendo el mundo en que vive, jugando con sus amigos, teniendo el cuidado de preservar la naturaleza sin el desperdicio de los recursos naturales.

Como comentamos anteriormente, el principio de una lista de que contiene ítems del mismo campo semántico. En el ejemplo, es posible verificar una lista que contiene 25 ítems que abarcan, por lo menos, tres campos semánticos diferentes, los cuales pueden ser igualmente subdivididos, a saber: lugares (urbanos, naturales –de bosque, campo y playa), cosas (pertenecientes a la naturaleza y al entorno urbano) y acciones; sin incluir las redundancias, tales como: bosque/árboles, ríos/riachuelo, pájaros/animales, nubes/cielo. El efecto asociativo de la secuencia de ítems también puede ser considerado y causa extrañeza: ¿cuántos niños, en cuántos lugares tienen la posibilidad de “explorar el mundo” y tener contacto con “fábrica —manglar— supermercado” al mismo tiempo? Más allá de ello, ¿cómo es posible asociar el hecho de un niño “explorar” y tener contacto con su alrededor, tal como propone la autora, automáticamente al jugar con sus amigos, tendrá cuidado “para preservar la naturaleza sin el desperdicio de los recursos naturales?”

A lo largo del texto, es posible percibir que tanto las enumeraciones como la confusión de conceptos y campo semántico son frecuentes. Veamos otro ejemplo:

Texto 1 – Ejemplo 2

(...) El lenguaje se amplía, cuando tiene la oportunidad de vivir en el medio de diferentes géneros textuales: conversación diaria, historia, libro, dibujo, pintura, TV, radio, computador, música, danza, empaques de alimentos.

La lista propuesta es la de “géneros textuales”. Cabe decir que no nos interesa entrar aquí en la discusión con respecto al concepto de género textual, ya que no hay una única definición e, incluso, puede ser definido

de diferentes formas; sin embargo, como es posible verificar en el ejemplo presentado, la autora oscila entre diferentes maneras de pensar y entender lo que sería este concepto. ¿Cómo “TV”, “radio”, ¿“libro” y “computador” pueden aparecer juntos como géneros textuales?, ¿cómo, además, “danza” y “empaques de alimentos” hacen parte de dicha lista?

La discusión anterior sobre el uso de listas puede, de cierta manera, ser extendida para el uso de los géneros textuales. La noción de géneros textuales ganó fuerza, principalmente, a partir de 1998 con la publicación del *Parámetro Curricular Nacional de Língua Portuguesa* (Parámetro Curricular Nacional de Lengua Portuguesa), que proponía la enseñanza de lengua materna a partir de géneros del discurso. Aunque fuera, como revela su nombre, solamente un parámetro de propuestas metodológicas, el documento fue considerado obligatorio y, actualmente, existe una imposición para enseñar la lengua materna a partir de los géneros textuales. Diversos autores discuten como esta estrategia de enseñanza ha sido aplicada y, como ya comentamos, no interesa a este trabajo profundizar o ampliar dicha discusión, sino apenas apuntar que, en una tentativa de se mostrar dentro de un contexto de enseñanza-aprendizaje considerado correcto —así como el constructivismo—, la autora no aclara como entiende este concepto y se confunde al utilizarlo.

Otro aspecto que compone el texto debatido aquí es la manera como la autora revela a sí misma y su manera de ver y entender el mundo a partir de proposiciones de trabajo con los niños. Veamos dos ejemplos a continuación:

Texto 1 - Ejemplo 3

Jugando con niños de otros países o de comunidades indígenas, quilombolas, ribereños, campesinos y afrodescendientes, los niños aprenden sus juegos típicos. En los juegos de roles, peinar el cabello en la peluquería, en frente al espejo, lleva el niño a conocer el color de la piel, el tipo de cabello y apreciar la estética del grupo cultural.

Texto 1 - Ejemplo 4

Juegos como hacer casitas con hojas y ramas, jugar en los troncos de los árboles expresan los valores de comunidades rurales. El mundo tecnológico aparece representado en los juguetes como el celular, la estufa, el refrigerador.

En el *ejemplo 3* es posible observar que la autora parte de la propia realidad de no convivencia con algunas culturas y lo expande creando una imagen en la que los niños que recibirán la educación propuesta por ella son urbanos, blancos y comparten con sus iguales, sin tener contacto, por ejemplo, con niños de color. Así, la autora entiende que los niños “de otros

países o de comunidades indígenas, quilombolas, ribereños, campesinos y afrodescendientes” están separados de la educación formal y tienen una cultura particular exótica con quien los niños —existente en su imaginario— que frecuentan la escuela pueden aprender “juegos típicos”. Además, cabe llamar la atención a que ella pone estas culturas en el mismo plano de “otro país”, reforzando la idea de exterioridad de su propia realidad.

El documental *Território do Brincar*² (*Territorio del Jugar*), lanzado en Brasil en 2015, nos muestra que no existen juegos típicos, sino tipos de juegos con que los niños —en cualquier parte de Brasil— suelen jugar. Lo que se verá diferente de región a región son los materiales utilizados en la concretización de los juegos. Igualmente, la asociación presentada en el *ejemplo 4* entre el tipo de material usado en el juego (“hojas y ramas” *versus* “estufa y refrigerador”) y el “valor cultural” revela, en verdad, prejuicio y falta de conocimiento de la realidad por parte de la autora. Al decir que “hojas y ramas” son típicos de comunidades rurales, en su contraste se vuelve explícito que dichas comunidades no tienen acceso a lo que ella llama de “mundo tecnológico” bajo los ejemplos de “estufa y refrigerador”. Y la recíproca, en esta lógica, es verdadera: el entorno urbano que hace uso de la tecnología no tiene árboles y, por lo tanto, los niños no juegan con sus partes.

Otra cuestión que será tratada en este texto es con respecto a la supervaloración dada a la educación institucionalizada en detrimento de la que se adquiere socialmente —sea en el núcleo familiar o en la comunidad.

Hay en la literatura específica, una larga discusión sobre la enseñanza en la escuela *versus* la enseñanza en casa. El presente trabajo no tiene la pretensión de abordar dicha discusión, o incluso agregarle algo, sino solamente usarla para elucidar una de las características del texto utilizado aquí como *corpus*.

Una parte de los defensores de la educación formal, institucionalizada, indican que una de sus funciones más importantes es la socialización del individuo. Al relacionarse con individuos diferentes de sí mismo y con concepciones e ideales distintos de los que son adquiridos en el núcleo familiar, el niño aprende los principios básicos de respeto y ciudadanía.

En contrapartida, parte de quienes defienden la enseñanza en casa entienden que compete a los padres la educación de los hijos y, consecuentemente, la decisión sobre cuál es la mejor forma de educación para ellos. Por lo tanto,

² Más informaciones sobre el proyecto y para ver el documental en la página: <http://territorio-dobrinca.com.br/producoes-culturais/>

cabe al núcleo familiar la formación moral, religiosa e, inclusive, intelectual de los niños.

Barbosa (2013) apunta que:

Frente a tal problemática, se asume la dificultad de valorar el tipo de socialización ofrecido por la escuela y familia en la tarea de educar, y se defiende que todos los espacios de oferta de socialización pueden traer aspectos positivos y negativos al niño en su formación. (p. 238)

Estamos de acuerdo con Barbosa y, por ello, sobre el texto analizado aquí cuestionamos el posicionamiento de la autora en atribuir a la escuela la exclusividad por la socialización del niño. Tomemos aquí dos ejemplos:

Texto 1 – Ejemplo 5

[...] el jugar interactivo con la profesora es esencial para el conocimiento del mundo social y para dar más riqueza, complejidad y calidad a los juegos. Especialmente para bebés son esenciales acciones lúdicas que involucren turnos de hablar o gesticular, esconder y hallar objetos (el subrayado es mío).

Texto 1 – Ejemplo 6

La construcción de una imagen positiva de sí y del mundo se inicia desde la entrada del bebé en la guardería, con la atención y el cariño de la profesora y los vínculos construidos entre los dos (el subrayado es mío).

Sobre los dos ejemplos citados, nos gustaría mostrar dos direcciones antagónicas de la argumentación de la autora:

- i. Busca dar a la profesora un estatus de importancia muy superior al que realmente le compete, anulando la vivencia infantil fuera de la escuela y su relacionamiento con el núcleo familiar, amigos, comunidad, etc., atribuyendo a la escuela —y a la profesora— un papel y relevancia que no son necesariamente solo de esta institución;
- ii. Al mismo tiempo, el tipo de información dado es tan básico que descalifica el profesor.

Nos intriga el esfuerzo, recurrente en el texto de la autora, de exaltar el docente en detrimento del restante de la sociedad que igualmente ejerce influencia en la formación infantil. En principio, diríamos que esto sucede como tentativa de valorar la profesión desvalorada por gran parte de esta misma sociedad, sin embargo, la manera en que escribe provoca el efecto contrario, es decir, banaliza y desvaloriza la docencia.

En los últimos años, es posible verificar un cuidado cada vez más grande con la infancia, sin embargo, con respecto a ello, nos interesa discutir como este resguardo aparece en los textos. Como ya ha sido discutido, al excluir el núcleo familiar inicial del niño y atribuir a la institución escolar un papel prioritario en el cuidado y en la socialización infantil, la autora del texto hace lo que llamaremos de “monopolización del resguardo de la infancia”, en otras palabras, atribuye a una sola institución el cuidado supremo del niño. Dicha actitud es realizada por diversos otros segmentos, además del escolar³.

Por ello, valoramos investigaciones como la de Monção (2013) que propone que la educación del niño sea compartida entre escuela y familia. En su estudio, la autora debate la posibilidad de realizar una gestión democrática en un Centro de Educación Infantil (CEI). Para ella, la participación de la familia de los niños en las decisiones y dinámica de la escuela es fundamental para el proceso educativo de los niños.

Para la autora,

La perspectiva de una política de la educación infantil integrada en relieve la dimensión social y política del cuidado y de la educación del niño pequeño en ambientes colectivos como una acción compartida entre poder público y familia, revendo la lógica de que la posibilidad de la educación del niño sea exclusivamente de la familia y, por lo tanto, de carácter privado. Esta es una condición *sine qua non* a la constitución de políticas públicas dirigidas al niño pequeño, que visen la cualidad de la atención e integren objetivos educacionales y sociales, con reflejos en la práctica cotidiana, contribuyendo para la quiebra de la polaridad entre cuidar y educar (p. 42).

Considerando las propuestas de juegos de la autora del texto aquí analizado y la relevancia de ellas, la propuesta de Monção es bastante pertinente. Por otro lado, nos lleva a pensar que para que un investigador reconocido en su área de actuación pueda dedicarse a escribir un texto en el cual enseña al docente lo que debe hacer para interactuar y jugar con un niño, él debe, mínimamente, haber notado alguna falla entre la teoría y la práctica. Es decir, podemos inferir que en un conjunto de profesores que se dedican al cuidado e instrucción de niños pequeños, algunos (¿o muchos?) no son capaces de realizar empáticamente las actividades propuestas por la autora. Si lo tomamos como parte de la realidad, se vuelve importante cuestionar

³ Sobre este asunto, hay un capítulo dirigido a la discusión en mi investigación de maestría en curso, titulada “A criança e o professor: imagens, impactos e consequências em suas formações” (“El niño y el profesor: imágenes, impactos y consecuencias en sus formaciones”), realizada con el fomento de CNPq.

la relevancia de la formación docente a partir de esta producción, pues la formación docente —y su actuación en el ambiente escolar— es llevada a un nivel exagerado de banalización que nos hace ponderar los cuestionamientos de los padres que sostienen la desobligatoriedad de la enseñanza en una institución formal, así como se discute en el trabajo de Monção.

Si la propuesta para componer la formación para la educación infantil es tan próxima del sentido común —como se puede ver en el fragmento “Cuando la profesora juega: ¿Dónde está la nariz de Paulinho? ¡Aquí! y apunta para su nariz, el niño responde con una sonrisa o un gesto. Él está entrando en el mundo letrado, en el cual los gestos y palabras tienen significado, son textos gestuales y orales”— se puede cuestionar la afirmación de Boudens (2002), puesto que esta no encuentra sustentación.

A la luz de la legislación de enseñanza, la escuela en casa, caso esté realmente funcionando y reemplace la escuela convencional, es, a rigor, una institución clandestina, con padres volviéndose profesores y expertos en educación, usurpando el deber de educar, atribuyendo para sí como un derecho de posesión exclusiva sobre la educación de los hijos. Si a pesar de todas las objeciones todavía hubiere quien se disponga a defender la causa de la oficialización de la enseñanza en casa (lo que sea que ello pueda significar), conviene que sepa que nuestra legislación de enseñanza es suficientemente flexible para que casos concretos puedan ser encaminados a la apreciación del competente Consejo de Educación (p. 27).

Para que la afirmación anterior pueda ser considerada verdadera y tenga un respaldo empírico, tenemos que repensar la formación en todos los ámbitos, sea la ofrecida al profesor, sea, consecuentemente, la ofrecida al niño.

9.3.2 Análisis del texto 2

Con respecto al segundo texto, nos llama la atención la manera como está escrito —con inúmeras citaciones de autores— obligándonos a cuestionar cuánto de conocimiento es realmente producido en los textos introducidos en los cursos de Pedagogía, en especial en la educación infantil. Veamos los datos: el texto original presentado en la *Revista Múltiplas Leituras (Revista Múltiples Lecturas)* tiene 19 páginas, siendo que las dos primeras están conformadas por el título del artículo y tres resúmenes (en portugués, inglés y español) y las tres últimas páginas son las referencias bibliográficas. El artículo contiene una serie de listas y citación de autores. Eso nos ha intrigado y nos hizo pensar cuánto espacio ellos ocuparían en el artículo. De esa manera, con la intención de cuantificar, transferimos el archivo de *pdf* para *word*, tomando el cuidado de mantener la misma estructura de párrafos y espacios

del original. En este nuevo archivo, se excluyeron el título, los resúmenes y las referencias bibliográficas. Así, el texto quedó con 450 líneas, distribuidas en 15 páginas.

Todas las partes del texto escritas en forma de listas fueron cortadas y pegadas en un nuevo archivo de manera que formaron un texto continuo. En este nuevo formato, fue posible observar que 87 líneas enteras —o sea, dos páginas y media del artículo— son escritas en el formato de listas. Este número corresponde a un 19,4% del total de líneas del texto.

El mismo procedimiento descrito anteriormente fue realizado con las citaciones de nombres de autores (con el apellido y año). Se ha constatado que 21,5 de las líneas tienen este contenido (considerando que cada página contiene 34 líneas), lo que corresponde a un 4,8% del total de líneas del texto. Si contamos el espacio ocupado por las expresiones características de introducción a los autores en el texto —como “de acuerdo con Zutano”, “según Fulano”, “como comenta Mengano”— se verifica un total de 12 líneas, que corresponden a un 2,7% del total de líneas del texto. Sabemos de la importancia y necesidad de utilizar este tipo de expresión en producciones académicas, sin embargo, cuestionamos la importancia de hacerlo exageradamente. Como se utiliza en el texto en cuestión, nos parece una manera de llenar lo que podríamos llamar de “vacíos de conocimiento” o, en la expresión popular, “echar carreta”.

Además, aparece 78 veces la repetición de los términos “letramiento/literacia” y sus variaciones (letramiento, literacia, multiletramiento, multiliteracia y multiletramiento/multiliteracia). Utilizando el mismo procedimiento realizado anteriormente, es posible observar que lo equivalente a 20,5 líneas —es decir, más de media página— está compuesta de repeticiones de términos (correspondiendo a un 4,6% del total de líneas del texto). Cabe resaltar que hay una nota al inicio de la tercera página del artículo original que explicita que los términos son sinónimos, lo que hace, por lo tanto, innecesaria dicha repetición.

Sumando los porcentajes, es posible verificar que un 31,5% del texto no puede ser considerado una producción de conocimiento, puesto que está conformado por citaciones o repeticiones de términos. Dichos datos nos hacen reflexionar, y cuestionar, sobre la cualidad de los textos y la producción de conocimiento que son usados en los cursos de formación de Pedagogía —más específicamente, los dirigidos a la educación infantil— y, consecuentemente, la cualidad del conocimiento adquirido por los futuros pedagogos.

Con relación al contenido del texto, la autora inicia con dos citas del libro *Letramento: um tema em três gêneros* (*Letramiento: un tema en tres géneros*), de Magda Soares, con la intención de definir y diferenciar lo que es alfabetización y letramiento. El libro de Soares tuvo su primera publicación en 1998 y desde entonces se ha vuelto una referencia en el área. Después de una simple búsqueda en Google Académico fue posible descubrir que este libro ha sido citado en artículos 3313 veces hasta la fecha en que la investigación que se presenta aquí estaba en realización. Otro dato relevante es el año de publicación del artículo que está bajo análisis: 2010. En otras palabras, después de doce años de la publicación de la primera edición, el concepto propuesto por Soares estaba ampliamente difundido y enraizado en su área de conocimiento y, por ello, es innecesario hacer citas literales del libro con la finalidad de conceptualizar algo ampliamente difundido en el área de actuación. Además, la autora del artículo escribe el párrafo introductorio con estas dos citas y no adiciona ninguna información a ellas.

El texto por sí mismo, primeramente, da la impresión que es una revisión bibliográfica del asunto abordado; sin embargo, la autora utiliza varios autores de diferentes épocas y líneas de estudio e investigación y hacen que encajen en su propia teoría. Visando ejemplificar, tomemos dos ejemplos.

Texto 2 - Ejemplo 1

Según Bourdieu (1989), los niños están inmersos en un campo (contexto cultural), con su práctica social de letramiento/literacia, cuyo aprendizaje en el ambiente doméstico constituye el capital cultural y lingüístico.

Texto 2 - Ejemplo 2

Los autores, entre ellos, Freire (1972), enfatizan la relación entre la cultura popular, el letramiento/literacia y la escolarización, pero se mantiene la priorización de currículos estandarizados y el “capital cultural” de grupos socioeconómicos, que marginalizan los capitales culturales de otros grupos.

Ninguno de los dos autores, ni Bourdieu ni Freire, han hablado en letramiento en sus estudios. El concepto del término tal como Magda Soares lo creó puede pasar las ideas propuestas por los dos autores ya mencionados, sin embargo, el término nunca ha sido utilizado por ninguno de ellos. Decir, por lo tanto, que Freire enfatiza “la relación entre la cultura popular, el letramiento/literacia y la escolarización” o que “según” Bourdieu la “práctica social de letramiento/literacia” constituye el “capital cultural y lingüístico” del niño está tan equivocado como decir que Jesús ha incentivado las Cruzadas por

amor a su nombre —en otras palabras, tratase de utilizar anacrónicamente nombres que tienen impacto en sus áreas de actuación en una tentativa de dar credibilidad a lo que se afirma, pero ocultando que dichos autores nunca han considerado lo que está siendo afirmado. Un lector más desatento puede tomar como verdad la afirmación de la autora y creer que la idea y el término letramiento ya es aceptado hace mucho más tiempo de lo que en verdad es. Es decir, al hacer una interpretación de estos autores y vincularla a otra teoría sin explicitar lo que se hace, la autora contribuye para el apagamiento de la construcción y discusión de la noción de lo que es el letramiento; además de, al diseminar equívocamente el término y la historia de su construcción, perjudicar la formación de un grupo de profesores.

9.3.3 Análisis del texto 3

El tercer y último texto del análisis propuesto aquí fue escrito para integrar una antología utilizada para la formación de profesor por el gobierno de Estado de São Paulo. La recopilación está conformada por 32 volúmenes que reúnen “artículos de educadores y investigadores brasileños y extranjeros presentando experiencias sobre diversos temas acerca de la Educación” y, específicamente el artículo aquí tratado, hizo parte del volumen de número 7, *O Cotidiano da Pré-escola (El Cotidiano de la Preescolar)*, que “aborda la formación de educadores para guarderías y jardines de infancia y enfoca la importancia del juego y del juguete en el desarrollo infantil, así como la construcción de la representación en la infancia”.

El artículo está compuesto de siete páginas, siendo la última la bibliografía. El texto propone hacer un rescate histórico sobre el juguete en la educación. La frase que abre el artículo dice que por falta de “estudios históricos acerca de la evolución del juguete en Brasil” será adoptada como parámetro de la “historia del juguete en la sociedad francesa”. Sin embargo, el texto recuenta los usos de juguetes a lo largo de la historia de la civilización occidental. Discurre, por ejemplo, que eran usados por los romanos para formar soldados y que posteriormente algunos escritores relatan que eran usados tanto para los primeros estudios como para el “fortalecimiento del cuerpo y del espíritu”. Sigue relatando como la sociedad cristiana usa los juegos: primeramente, como forma de castigo en los “tiempos medievales”, después de manera lúdica en el Instituto de los Jesuitas con Ignacio de Loyola para, entonces, en el Renacimiento surgir con el carácter educativo y ganar fuerza a lo largo de los siglos. Y a partir de la mitad del artículo, cita diversos autores (Comenius, Locke, Pestalozzi, Rousseau, Froebel, Óberlin, Decroly, Montessori, Herbi-nière-Lebert, entre otros) y apunta como los juegos han sido entendidos y

utilizados por ellos. Como se puede observar, solamente Herbinière-Lebert y Óberlin son franceses, todos los demás de las más diferentes nacionalidades.

En el título hay la palabra “consideraciones”. Una de las acepciones de este término, según el diccionario Priberam es “acto o efecto de considerar”, a su vez, la acepción de “considerar”, en el mismo diccionario, es “examinar atentamente”. Es interesante observar que el artículo no logra dicha proposición, es decir, hacer un examen atento y, por qué no, crítico —ya que la autora es considerada una autoridad en el asunto en Brasil—, realizando solamente una especie de revisión bibliográfica, sin adicionar ninguna información o reflexión. Estamos de acuerdo con Pimenta (1996) cuando dice que “una identidad profesional se construye, pues, a partir de la significación social de la profesión, de la revisión constante de los significados sociales de la profesión; de la revisión de las tradiciones” y al considerar el texto en cuestión es posible verificar que él no contribuye en ninguna de las cuestiones enlistadas por Pimenta, ni siquiera en la “revisión de las tradiciones” —que podríamos considerar el enfoque del artículo— discutiendo efectivamente, por ejemplo, la relevancia del juguete en tiempos remotos y la utilización de ellos en las guarderías y en los primeros años de la educación básica.

En el último párrafo del artículo, encontramos:

Texto 3 – Ejemplo 1

Este pequeño histórico ha sido elaborado para atender las siguientes finalidades:

el resaltar la importancia de juguetes y juegos para la educación preescolar; el subsidiar el surgimiento de ludotecas; el enfatizar la necesidad de recuperar juguetes y juegos tradicionales, así como su importancia para el desarrollo infantil; el señalar la presencia de propuestas psicológicas que permiten la construcción de representaciones infantiles; y para alertar para el riesgo del excesivo de juego didácticos que desvirtúan tanto las tareas de educación como la naturaleza del juego. (las negrillas son mías)

Al leer este párrafo podemos quedarnos con la impresión de que todos los temas descritos han sido discutidos, en realidad, como ya comentado, no hay, por parte de la autora, ningún tipo de análisis de los temas abordados.

Sobre la importancia de los juguetes y juegos, por ejemplo, hay un relato de como ambos empezaron a ser usados en la educación, en el desarrollo del aprendizaje infantil, sin discutir —ni siquiera citar—, de ninguna manera, la fase preescolar específicamente.

Subsidiar significa contribuir, auxiliar, dar respaldo. En el texto en discusión, la autora, así como en los demás tópicos, ofrece pocos datos con respecto a cómo surgieron las ludotecas, sin realmente haber ninguna contribución sobre el asunto.

Ya sobre los juguetes y juegos tradicionales hay solamente la citación del cuadro de Pierre Buchelle que, según la autora, retrata los juegos de calle en 1560, acompañado por la afirmación de que estos juegos ya estaban presentes en Grecia y que en Brasil las investigaciones todavía son bastante precarias sobre el asunto. Toda esta “discusión” se hace en exactamente diez líneas y media, sin haber, por lo tanto, ningún énfasis sobre el asunto.

En otras palabras, aunque la manera como este texto ha sido escrito sea bastante distinto de los anteriores y tenga características más cercanas a lo que se espera de un texto académico, no podemos decir que sea una producción de conocimiento, puesto que no contribuye con ninguna discusión, ni siquiera atiende efectivamente lo que le ha sido propuesto. Considerando la forma de circulación y el público a quien está dirigido, el falseamiento en la producción de conocimiento indica como la profesión docente, más específicamente, de quienes trabajan con niños, es vista y entendida por instancias gubernamentales. Y más, si entendemos como Santos y otros (2012) “que la concepción de educador está asociada a las concepciones de niño, de aprendizaje, de desarrollo y de enseñanza”, percibimos que todavía tenemos mucho que discutir sobre cómo, por qué y para qué estamos formando profesores.

9.4 Consideraciones finales

La propuesta de lectura y análisis realizada aquí hace parte de nuestra investigación de maestría, la cual se encuentra en curso y es fomentada por el Consejo Nacional de Desarrollo Científico y Tecnológico (CNPq), y que tiene como objetivo analizar la relación que existe entre la formación propuesta para el niño y el profesor que con ella debe trabajar; al mismo tiempo que discute las imágenes de ambos presentes en textos académicos y en quienes reglamentan la docencia.

Los textos discutidos en este capítulo nos muestran algunos indicios de cómo puede estar sucediendo la formación de profesores de la educación infantil y de las series iniciales de la educación primaria y, consecuentemente, la imagen construida del niño y del profesional que se propone a dedicarse a su educación.

Al banalizar la acción del docente que trabaja con niños y vaciar la producción de conocimiento que sirve para la formación del profesor, subentendiese que el niño no necesita mucho para ser educado y, por ello, quien lo formará también no necesita de muchos aparatos para trabajar con él, así su formación puede ser superficial, sin mucho cuidado como una especie de fantasía discursiva que finge ofrecer algo que, cuando observado más de cerca, se nota que no es real.

El falseamiento de la producción de conocimiento sucede en varios niveles en los textos analizados aquí, al mismo tiempo en que imágenes de ellos son reveladas.

La lista, por ejemplo, como procedimiento discursivo, es tomada como definición de mundo, pues al intentar incluir todo y, aparentemente, poniendo todo en el mismo plano, la autora pone su propia visión de mundo como principal, a partir de la cual las listas se despliegan. Así, se ignora la cultura y conocimiento de mundo provenientes del niño y se pone al adulto como poseedor de ambos, cabiendo a él, por lo tanto, el papel de transmisor de este conocimiento. Pero, hay que recordar que para la autora no es cualquier adulto que puede poner el niño en el mundo, sino el profesor, ignorando, una vez más, la vivencia y convivencia social del niño. Al explicitar la necesidad de incluir el niño en un mundo que él desconoce, la autora deja implícito que hace el mismo movimiento con el profesor, destinatario de su texto. La imagen de detentora del conocimiento y figura central en el proceso de desarrollo permanece en sí misma.

Ya las repeticiones frecuentes y las asociaciones teóricas equivocadas terminan por funcionar como un salón de espejos, en el cual se ven reflejadas varias imágenes —incluso algunas distorsionadas—, pero que, en realidad, son solamente reflejos egoístas de una sola persona.

Y, por fin, al engañar el lector proponiéndose a hacer algo que termina sin hacerlo, los sujetos —en plural, ya que se refieren tanto a la autora como a la instancia gubernamental que asegura su divulgación— se revelan manipuladores, ofreciendo una especie de entretenimiento que desvía la atención del esencial: la adquisición del conocimiento efectivo, la posibilidad de diálogo y el fortalecimiento del sentido crítico.

Referencias

- Barbosa, L.M. (2013). *Ensino em casa no Brasil: um desafio à escola?* (Tese). São Paulo: Universidade de São Paulo.
- Barzotto, V.H. (2004). *A criança falada e a cena de quem a fala*. Colóquio do LEPSI do IP/FE-USP, Brasil.
- Baudrillard, J. (2009). *O sistema dos objetos*. (5ª ed.). São Paulo: Editora Perspectiva.
- Boudens, E. (2002). *Ensino em casa no Brasil*. Consultoria Legislativa da Câmara dos Deputados.
- Ferreira, E. y Teberosky, A. (1999). *Psicogênese da língua escrita*. Porto Alegre: Artmed Editora.
- Foucault, M. (1997). *La arqueología del saber*. Buenos Aires: Industria Gráfica Argentina.
- Maingueneau, D. (1997). *Novas tendências em análise do discurso*. (3ª ed.). Pontes: Editora da Universidade Estadual de Campinas, São Paulo, Campinas,
- Monção, M.G. (2013). *Gestão democrática na educação infantil: o compartilhamento da criança pequena*. (Tese). São Paulo Universidade de São Paulo.
- Osakabe, H. (1999). *Argumentação e discurso político*. São Paulo: Martins Fontes.
- Paes, J.P. (2012). *Uma letra puxa a outra*. São Paulo, Cia das Letrinhas.
- Pêcheux, M.F. (1990). Catherine. *A propósito da Análise Automática do Discurso: atualização e perspectivas (1975)*. In Gadet, F y Hak, T. (org). (org) Por uma análise automática do discurso - Uma introdução à obra de Michel Pêcheux. Campinas-SP: Pontes.
- Pêcheux, M. (1997). *Análise Automática do Discurso (AAD-69)* In Gadet, F. y Hak, T. (org). Por uma análise automática do discurso - Uma introdução à obra de Michel Pêcheux. (3ra. ed.). Campinas-SP: Editora da Unicamp.
- Pêcheux, M. (2014). *Semântica e discurso: uma crítica à afirmação do óbvio*. (5ª ed.). Campinas: Editora da UNICAMP.
- Santos, A., et al. (2012). *Os aspectos condizentes à concepção de educador da educação infantil – O a 3 anos*. In: Formação de profissionais da educação infantil: desafio conjunto de investir na produção de saberes. São Bernando do Campo: EJR Xamã Editora.



*Voces de las aulas escolares en Brasil y Colombia.
Experiencias significativas de transformación de las prácticas docentes*

Se terminó de imprimir en 2018
en Xpress Estudio Gráfico y Digital S.A.S.

Para su elaboración se utilizó papel bond bahía 70 g
en páginas interiores y propalcote 250 BD en carátula.

La fuente usada es Egyptian505 BT a 11 puntos.



La presente publicación comprende una recopilación de experiencias significativas de docentes en diferentes municipios de Antioquia (Colombia) y de aulas brasileñas, todas ellas centradas en las prácticas pedagógicas de lectura y escritura. En ellas se incorporan elementos y estrategias innovadoras de los docentes para lograr una relación bidireccional de enseñar y aprender. Por ello, resulta de gran importancia reconocer y contrastar cómo en los diferentes contextos educativos existen prácticas que son significativas y diferentes, las cuales hacen del acto pedagógico una propuesta para explorar acciones alternativas que trasciendan las metodologías tradicionales y privilegien las pedagogías activas, en las que estudiantes y maestros disfruten enseñar y aprender mutuamente.

Dicha recopilación pretende ayudar a los diferentes actores educativos a minimizar las falencias encontradas durante la fase diagnóstica de la investigación y reconocer la importancia del cambio en los procesos de enseñanza, toda vez que se conjugan dos elementos importantes para que los estudiantes puedan alcanzar aprendizajes significativos con el apoyo del dominio disciplinar y práctico del maestro.

En consecuencia, la construcción de esta obra se inspira en la posibilidad de hacer visibles ciertas prácticas docentes y formas posibles de sistematización e investigación en el aula, en procura de hacer de la acción docente la posibilidad de escritura, construcción de conocimiento, transformación de las acciones y generación de mayores impactos formativos.



**Universidad
de Medellín**
Ciencia y Libertad

Setenta
años de Ciencia y Libertad