

# La formación de maestros para la enseñanza del lenguaje como práctica social <sup>1</sup>

*Jesús Pérez Guzmán*<sup>2</sup>  
Universidad de Antioquia

## Resumen

La presente propuesta de innovación didáctica, que se llevó a cabo en la Licenciatura de educación básica con énfasis en humanidades: lengua castellana, Seccional Suroeste de la Universidad de Antioquia, con los maestros en formación que estaban realizando la Práctica Profesional I (2017-1), Práctica Profesional II (2017-2) y Trabajo de grado (2018-1), buscó comprender lo que ocurre en el aula cuando estos futuros profesores permiten a los estudiantes con los que realizan la práctica, participar de situaciones auténticas de lectura, escritura y oralidad, con interlocutores reales y con propósitos concretos. Para llevar a cabo lo anterior, se optó por un paradigma de investigación cualitativo, desde una modalidad de Estudio de Caso y haciendo uso de estrategias de recolección de información: diarios de campo, análisis documental y entrevistas semiestructuradas.

Finalmente, después de evaluar el proceso vivido, se pudieron identificar tres grandes categorías de análisis: la primera, la lectura, la escritura y la oralidad como prácticas sociales; la segunda, abarca la configuración de la enseñanza por secuencias didácticas; la tercera categoría recoge lo que le aportó esta experiencia a su formación como maestro de lenguaje. De esta forma se demuestra que, como universidad, podemos ofrecer cada vez más herramientas para que los futuros maestros hagan de la escuela real, una escuela de lo posible.

**Palabras Clave:** formación de maestros, lenguaje como práctica social, secuencias didácticas, escuela primaria.

- 
1. El artículo es producto de la convocatoria de Innovaciones Didácticas realizada por el Centro de Investigaciones Educativas y Pedagógicas (CIEP) en el año 2017.
  2. Licenciado en Humanidades: Lengua Castellana de la Universidad de Antioquia, Magíster en Educación Universidad de Antioquia. Profesor de cátedra de pregrado y postgrado en la Facultad de Educación de la Universidad de Antioquia. Correo: jesmarperman@hotmail.com

DOI: 10.17533/udea.unipluri.18.1.04

## The training of teachers for the teaching of language as a social practice

### Abstract

The present proposal of didactic innovation that was carried out in the Humanities degree, Spanish language, southwest sectional, with the teachers in training who were doing the Professional Practice I (2017-1), Professional Practice II (2017-2) and Degree work (2018-1), sought to understand what happens in the classroom when these future teachers, allow students with those who practice, who participate in authentic situations of reading, writing and orality, with real interlocutors and with concrete purposes. To carry out the above, we opted for a qualitative research paradigm, from a Case Study modality and making use of information gathering strategies such as: field diaries, documentary analysis and semi-structured interviews.

Finally, after evaluating the lived process, three major categories of analysis could be identified: reading, writing and orality as social practices; the second covers the configuration of teaching by didactic sequences and the last category includes what this experience brought to his training as a language teacher. This shows that, as a university, we can offer you more and more tools for future teachers to make of the real school, a school of the possible.

**Keywords:** teacher training, language as a social practice, didactic sequences, primary school.

*Si cambiamos nuestro punto de vista sobre lo que es leer y escribir, también cambia nuestra manera de fomentar su aprendizaje.*

Virginia Zavala

Agradecimientos muy especiales a:

Felipe Ramírez, Alejandra Torres, Verónica Celis, Juliana Vásquez, Daniela Restrepo, Jimena Jaramillo, Jessica Ossa, Estiven Montoya y Gladis Vélez; maestros en formación de la Seccional suroeste de la Universidad de Antioquia, que creen en esta mirada del lenguaje y la han materializado en las aulas.

Es que, en muchas ocasiones, las prácticas pedagógicas que deben realizar los maestros en formación se agotan en la mera intervención, en la aplicación de teorías estudiadas con antelación o en el cumplimiento de unas horas en los centros de práctica; lo que ocasiona que estas pierdan su naturaleza, su sentido y no sean entendidas como búsqueda, como indagación, como reflexión y acción, como investigación.

Ahora bien, para lograr materializar lo anterior, lo primero que se hizo fue lograr que los estudiantes comprendieran y problematizaran unas realidades educativas concretas. De esta manera, a través del diligenciamiento de diarios de campo, entrevistas y análisis documentales a textos como los planes de área, cuaderno y libros de texto guía, se logró identificar unos modos particulares de abordar en la básica primaria la lectura, la escritura y la oralidad en cinco establecimientos educativos, cuatro de ellos rurales bajo la metodología Escuela Nueva, en el suroeste de Antioquia.

En ese ejercicio de contextualización, que se privilegió en los primeros meses de la Práctica Profesional I en el semestre 2017-1, se identificaron unas formas concretas que toma la enseñanza del lenguaje. Lo primero que los maestros en formación lograron identificar, fueron concepciones muy restringidas, de do-

### ¿Qué, dónde y para qué?: un acercamiento al problema

El problema del cual nos ocupamos en el presente trabajo tiene que ver con la formación del maestro de la Licenciatura en educación básica con énfasis en humanidades: lengua castellana en la Seccional Suroeste de la Universidad de Antioquia, desde el núcleo Diálogo de saberes y práctica pedagógica, específicamente, en el ciclo de proyección que abarca Prácticas profesionales I y II y Trabajo de grado.

centes y alumnos, frente a lo que significa la lectura, la escritura y la oralidad; concepciones que reducen estos procesos a la codificación o decodificación, a la forma, a una actividad exclusiva de la escuela donde prima una mirada gramatical, prescriptiva y normativa o, cuando más, una mirada comunicativa del lenguaje, pero desde el punto de vista de la corrección.

Del mismo modo, cuando en las clases los practicantes presenciaron actividades relacionadas con la lectura, la escritura o la oralidad, estas no se concebían como proceso sino como producto. También pudieron identificar que la enseñanza se configura por contenidos, por tanto, en una semana están en un “tema”, a la siguiente en otro, sin establecer ninguna relación entre ellos; esto es, se trabaja desde actividades aisladas, enseñando así el lenguaje de manera parcelada, fragmentada.

De igual manera, otro asunto identificado fue ese afán de la escuela para entrenar a los estudiantes para una prueba estandarizada. Era pues común que los maestros cooperadores llevaran simulacros de selección múltiple, con la creencia que con el mero hecho de que los estudiantes resuelvan este tipo de pruebas, están mejorando la comprensión y, por ende, cuando presenten las Pruebas Saber en tercer y quinto grado, van a mostrar mejores resultados.

Además de leer críticamente el contexto donde los maestros en formación estaban realizando las prácticas profesionales, se rastrearon antecedentes legales, teóricos e investigativos que nos mostraban la necesidad de resignificar la enseñanza del lenguaje, de hacer algo distinto en las aulas, de materializar en las clases una perspectiva diferente de la que se viene implementando en tales escuelas. Es así como consideramos pertinente y necesario llevar a la escuela una mirada del lenguaje no usual para ellos, una mirada que tome a la lectura, la escritura y la oralidad como prácticas sociales.

Una vez develado tal panorama, surgió el siguiente interrogante, que se convirtió en la pregunta de investigación: ¿qué posibilidades y retos se tejen cuando los estudiantes de la básica primaria participan de prácticas de lectura, escritura y oralidad? Así, este trabajo investigativo estuvo direccionado por un objetivo general y tres específicos. El objetivo general consistió en: comprender las posibilidades y retos que se tejen cuando llevamos al aula otras formas de abordar la lectura, la escritura y la oralidad. A su vez, para

lograr tal propósito, fue necesario llevar a cabo los siguientes objetivos específicos: Diseñar e implementar secuencias didácticas en las que la lectura, la escritura y la oralidad sean abordadas en el aula como prácticas y evaluar el proceso de implementación de la propuesta dando cuenta de las posibilidades y desafíos que se tejen en la básica primaria, cuando se propone una mirada distinta de la lectura, la escritura y la oralidad.

Esta propuesta es importante en el marco de la formación de maestros, pues les ofrece otras posibilidades de abordar la lectura, la escritura y la oralidad en la escuela, dotándolos de herramientas conceptuales y metodológicas para que los futuros maestros no continúen perpetuando esas prácticas institucionalizadas y, al contrario, se atrevan a materializar una mirada no usual en las escuelas de la básica primaria del suroeste antioqueño, una mirada distinta, en este caso: leer, escribir y hablar no como habilidades o destrezas que requieren entrenarse desde ejercicios mecánicos y repetitivos, sino como prácticas sociales y culturales que implican abordar el lenguaje en su complejidad, como un todo.

## ¿Desde dónde?: aproximaciones a los referentes conceptuales

Esta propuesta de innovación didáctica está sustentada desde dos grandes categorías: la lectura, la escritura y la oralidad como prácticas sociales, y la configuración de la enseñanza por secuencias didácticas.

Una mirada sociocultural en ningún momento suprime o deshecha los conocimientos lingüísticos (enfoque normativo-prescriptivo) o los propósitos comunicativos (enfoque comunicativo) de los actos de hablar, leer y escribir; por el contrario, lo que hace es ampliar, complementar estas dos miradas de la enseñanza del lenguaje. De manera concreta, el enfoque sociocultural hoy en día quizás “resulta más [...] interesante [...] porque [...] puede incluir lo lingüístico y lo cognitivo desde lo social, [...] y porque en un mundo globalizado e intercultural como el que vivimos, incluir los aspectos sociales permite dar cuenta de la diversidad” (Cassany, 2008, p. 12).

Entonces, esta orientación sociocultural no pretende eliminar los estudios lingüísticos, antes bien, quiere comprometerse con estos para tratarlos de una forma más cercana a la realidad, a la cotidianidad en la que se mueven nuestras culturas y nuestras prácticas de oralidad. A lo que se suma también la afirmación

de que quizás el enfoque sociocultural “es el más global y el que mejor puede dar cuenta de los cambios recientes que se están sucediendo en las prácticas letradas, en estos tiempos acelerados y complejos que vivimos”. (Cassany, 2008, p. 40).

Así, pues, desde la mirada sociocultural del lenguaje, se pretende lograr que los maestros en formación conciban la lectura, la escritura, la oralidad no como meras habilidades o destrezas que se mejoran a través de un entrenamiento mecánico y repetitivo; sino como prácticas, esto es, desde un uso social, como una actividad situada, consciente e intencionada que implica unas maneras particulares de leer, escribir y hablar.

Por tanto, desde esta perspectiva, los maestros en formación ofrecen a sus alumnos la posibilidad de experimentar con la lectura, la escritura y la oralidad diferentes usos, propósitos, efectos partiendo de un contexto concreto, de una situación real, en eventos auténticos, con propósitos sociales específicos. Igualmente, logran que sus estudiantes relacionen lo que leen, escriben y hablan con la vida misma, aportando así a cerrar la brecha entre lo que se vive en la escuela y lo que ocurre fuera de ella.

En este orden de ideas, se evita que los maestros en formación conciban la lectura como un asunto que solo tiene que ver con la decodificación o con la comprensión lectora o la escritura como un proceso que se realiza únicamente para demostrar que se sabe hacerlo; o que la oralidad se agota en un entrenamiento para “expresarse bien” lingüísticamente hablando. Es que, desde esta mirada, los maestros en formación generan diferentes situaciones comunicativas en los contextos donde hacen sus prácticas, con el fin de que los participantes de su proyecto se incorporen con éxito a la cultura escrita, acceso que, para los habitantes de la región, históricamente ha sido desigual.

Asimismo, desde esta perspectiva, estos maestros que están *ad portas* de graduarse, adquieren la capacidad, tal como lo advierte Lerner (2001), de conciliar las exigencias educativas con una versión de la lectura, la escritura y la oralidad más cercanas a las prácticas sociales, haciendo de la escuela un espacio donde éstas sean prácticas vivas y vitales que permitan repensar el mundo y reorganizar el pensamiento.

Del mismo modo, llevar al aula de clase el lenguaje como práctica social, implica darles lugar a di-

ferentes literacidades, entendiendo por este concepto lo que plantea Zavala (2009): lo que la gente hace con la lectura, la escritura y la oralidad. Esto es, esos propósitos genuinos, esos sentidos, esas intencionalidades, esos usos específicos que las personas les confieren. Finalmente hablar de prácticas sociales, es permitir que los estudiantes se vuelvan autores de sus propios discursos, es entregarles la voz, la palabra, es lograr que participen, que se sientan parte de la sociedad.

Pero con los maestros en formación no basta conceptualizar sobre lo que significa el lenguaje como práctica social, es necesario también ofrecerles otras posibilidades de configurar la enseñanza que permita materializar tal mirada. Así pues, en este trabajo entendemos por configuración didáctica lo planteado por Litwin (1997) como esa manera particular que despliega el docente para favorecer los procesos de aprendizaje de los estudiantes. Y esa manera particular del profesor, según la autora, tiene que ver con la selección y tratamiento de los contenidos del área, la forma como los organiza, los métodos y estrategias que implementa, los materiales, la idea de evaluación; es decir, la forma que toma la enseñanza en la práctica cotidiana cuando hay intenciones de construir conocimiento en los alumnos.

Evidentemente, desde un enfoque sociocultural no es posible una configuración didáctica basada en “contenidos” curriculares aislados, desarticulados; en la reproducción de un listado interminable de temas que el maestro aborda uno a uno. Es que, para materializar la mirada social y cultural en la enseñanza del lenguaje, se requieren configuraciones que aborden la lectura, la escritura y la oralidad como totalidades, ya que estas prácticas por fuera de la escuela no son lineales, secuenciales ni acumulativas. Además, requiere aproximaciones simultáneas desde diferentes perspectivas y, como lo plantea Lerner (2001), son prácticas que se resisten al parcelamiento y la secuenciación.

Ahora bien, dentro de las tres posibilidades de configurar la enseñanza que plantean Pérez y Rincón (2009) (actividades, secuencias y proyectos de aula) privilegiamos, por los tiempos de la escuela y por la duración de las prácticas profesionales, abordar con los maestros en formación una manera particular de configurar la enseñanza a través de secuencias didácticas, entendiendo por secuencia, según Pérez y Rincón (2009):

Una estructura de acciones e interacciones relacionadas entre sí, intencionales, que se organizan para alcanzar algún aprendizaje [...] son unidades de trabajo que se ocupan de procesos y saberes muy puntuales [...] una secuencia didáctica concreta unos saberes específicos de enseñanza y aprendizaje, planeados por el docente, y vincula unos saberes y saberes-hacer particulares, en el marco de una situación discursiva que le otorga sentido (p.19).

Igualmente, una secuencia didáctica aborda diferentes temáticas en forma simultánea, integrando contenidos; en cuanto al tiempo estimado para su desarrollo permite planear por semanas, meses o incluso un periodo completo. Las clases se diseñan desde lo particular a lo más general; además contempla diferentes momentos dentro del desarrollo de esta: preparación del terreno, actividades de práctica y actividades de aplicación; dichos momentos están acompañados por la evaluación formativa. Facilita la profundización sobre un proceso del lenguaje (lectura, escritura, oralidad) y gira entorno a la obtención de un producto final tangible: un periódico, un libro, una revista, una conferencia, una puesta en escena, un blog, en fin. Por estas posibilidades, optamos pues por diseñar, implementar y evaluar con los maestros en formación secuencias didácticas que fortalecieran la lectura, la escritura y la oralidad como prácticas sociales.

## ¿Cómo?: hacia la ruta metodológica seguida

Vale la pena iniciar diciendo que en este trabajo no se investiga para comprobar o constatar una teoría, sino para entender y comprender esas posibilidades y retos que se tejen en la escuela primaria, cuando allí experimentan otras posibilidades, en este caso, maneras no usuales de abordar la lectura, la escritura y la oralidad. Tal apuesta, exige, por su naturaleza ontológica, epistemológica y metodológica (Vasilachis, 2006) un tratamiento desde un enfoque cualitativo.

Desde el punto de vista ontológico, en esta propuesta la realidad se considera como una “realidad epistémica” (Sandoval, 2002), es decir, una realidad construida. En cuanto a los fundamentos epistemológicos, se privilegia la interacción directa con la realidad estudiada. Respecto a los fundamentos metodológicos, se parte de los principios de la inducción ya que primero se hace el proceso de recolección y posteriormente se pone en diálogo dichos resultados con algunos referentes teóricos, esto es, la manera de operar es

de lo particular a lo general, lo que significa que hay lugar a categorías de análisis emergentes, es decir, que se construyen en la marcha de la investigación.

Ahora bien, para llevar a cabo el proceso de investigación, optamos por un Estudio de Caso ya que éste nos permite explorar de manera profunda y pormenorizada una realidad en su contexto real de existencia, y porque nos otorga la posibilidad de avanzar de la mera descripción empírica de causas y efectos a la comprensión e interpretación de la entidad singular o fenómeno, en este caso lo que ocurre en la escuela primaria cuando allí se materializa una mirada sociocultural del lenguaje. “El estudio de caso es el estudio de la particularidad y de la complejidad de un caso singular, para llegar a comprender su actividad en circunstancias importantes de un caso en específico” (Stake, 2005, p.11).

De manera específica, la ruta implementada en este trabajo se diseñó en tres momentos: el primero, permitió identificar la situación; en el segundo momento, se diseñaron e implementaron otras posibilidades de abordaje de la lectura, la escritura y la oralidad en la escuela; y, finalmente, un tercer momento, en el que se reflexionó sobre el proceso, a fin de comprender las posibilidades y retos que trae para la escuela la implementación de una mirada sociocultural.

El primer momento fue, entonces, la contextualización; ejercicio que nos permitió plantear una situación y que se desarrolló en la primera parte de este artículo. El panorama que allí se describe, nos sumergió en el segundo momento, que consistió en materializar en estas escuelas otra mirada, de hacer que los estudiantes experimentaran otras maneras de relacionarse con la lectura, la escritura y la oralidad; de que vivenciaran otros propósitos distintos a los escolares, otras literacidades. Para lograr tal fin, fue necesario, primero, que los maestros en formación se apropiaran de los postulados de una mirada sociocultural a través de la lectura y discusión de textos de autores como: Delia Lerner, Judith Kalman, Mauricio Pérez, Emilia Ferreiro, Gloria Rincón, Paulo Freire, Margaret Meek, Anna Marie Chartier, Virginia Zavala, Daniel Cassany, entre otros; diferenciando este enfoque de otros como el gramatical o el comunicativo.

En segundo lugar, una vez los maestros en formación estuvieron apropiados de este enfoque que toma la lectura, la escritura y la oralidad como prácticas, era necesario que asumieran el rol de maestros intelectua-



les transformativos en los términos que lo plantea Giroux (1990) y para ello debían de estar en la capacidad de construir, de proponer otras formas de configurar la enseñanza. Fue así como se les dio conocer otras formas de configurar la enseñanza, como es el caso, según Pérez y Rincón (2009) de las secuencias didácticas, primero conceptualmente y luego a través de múltiples ejemplos. Una vez que tuvieron el dominio, pasaron a diseñar sus propias configuraciones didácticas desde una mirada sociocultural para ser implementadas en la escuela primaria durante las prácticas profesionales I y II correspondientes a los semestres 2017-1 y 2017-2.

Después de ser evaluadas y realimentadas dichas configuraciones didácticas por el asesor de práctica, por los compañeros de clase y por el maestro cooperador, pasamos a la implementación. Mientras se implementaba estas formas no usuales para estas escuelas de trabajar la lectura, la escritura y la oralidad, los maestros en formación tomaban nota de todo lo que sucedía en los diarios de campo, a la vez que se implementaban otras estrategias de investigación cualitativa (Galeano, 2009), tales como: entrevistas semiestructuradas y grupos focales. Dicha implementación se llevó a cabo desde aproximadamente marzo hasta el mes de octubre de 2017.

Y el tercer y último momento de este estudio de caso, fue el de reflexionar sobre el proceso vivido, con el fin de comprender a profundidad lo que ocurre con los estudiantes cuando estos participan de prácticas de lectura, escritura y oralidad.

## ¿Qué ocurrió?: resultados y conclusiones

Después de realizar el proceso de análisis de la información y de reflexionar sobre el proceso vivido, pudimos identificar tres categorías de análisis: la primera, relacionada con la lectura, la escritura y la oralidad como prácticas sociales; la segunda, que abarca todo lo relacionado con la configuración de la enseñanza; la tercera, que recoge aspectos que tienen que ver con la formación de maestros en el área de lenguaje.

### *La lectura, la escritura y la oralidad como prácticas sociales*

En esta categoría identificamos, a su vez, tres subcategorías: la primera, la lectura, la escritura y la oralidad más allá de las paredes de la escuela; la segunda,

diferentes literacidades con la lectura, la escritura y la oralidad; la tercera, los estudiantes como autores.

Fue evidente en este proyecto de innovación didáctica cómo la lectura, la escritura y la oralidad sobrepasaron los muros del aula. Lo que allí pasa no nace ni muere en tal lugar; al contrario, se alimenta de lo que ocurre por fuera de la escuela y, una vez toma forma, regresa a la comunidad. Usualmente, en las escuelas acompañadas se hablaba, se leía o se escribía por un pedido del profesor, por una nota o por una obligación. Por tanto, una vez el docente comprobaba si lo había hecho y cómo lo había hecho, el asunto terminaba, sin ninguna trascendencia.

No obstante, logramos ir más allá, derrumbando las paredes de la escuela, abriendo las puertas de las aulas frente a lo que acontece en la comunidad, evitando así una escuela de espaldas a su entorno, ajena a lo que ocurre por fuera. Para llevar a cabo procesos de lectura, escritura y oralidad nos dejamos permear por las experiencias y saberes de las personas de la comunidad. Así, un equipo de maestros en formación, junto con los estudiantes de su centro educativo, se trazaron el propósito de publicar una revista sobre su propio municipio con información interesante sobre las instituciones emblemáticas, los sitios turísticos y personajes del común que normalmente pasan desapercibidos pero que cumplen roles indispensables, como el conductor, el mesero, el que barre las calles, en fin, personajes cotidianos de la vida social.

De igual manera, otro equipo de maestros en formación, recopiló algunos saberes literarios propios de la comunidad a la cual pertenece la escuela en la que se llevó a cabo la experiencia. Como resultado, se llevaron al aula adivinanzas, juegos de manos, rondas y dichos y refranes que los habitantes de la región conocían y que, en muchos casos, los mismos niños ignoraban. Un tercer equipo le apostó al fortalecimiento de prácticas de oralidad a partir de la elaboración de discursos críticos frente a problemáticas que los aquejan a diario. Un cuarto grupo de trabajo enfatizó en la realización de un periódico ecológico a partir de problemáticas sentidas a nivel local y global como: la contaminación, el manejo de las basuras y el calentamiento global.

De esta manera, en un primer momento la escuela se abre a la comunidad para nutrir esas prácticas de lectura, escritura y oralidad, retomando en estos proyectos los saberes que Cassany (2008) denomina

vernáculos, esos conocimientos que no gozan del reconocimiento y la validación por instituciones sociales dominantes. En un segundo momento, los límites entre la escuela y el entorno se rompen cuando los productos que se tejieron en las aulas de clase luego de mucho leer, reescribir y debatir, salen de la escuela y circulan en la comunidad de manera real. En nuestro caso, esos productos que tomaron vida y que ahora están en manos del público, fueron una revista sobre información del municipio, un libro que recopila saberes literarios propios de la comunidad, un periódico ambiental y una propuesta de oralidad que sirve de insumo para pensar un plan de oralidad municipal. De esta forma hay un diálogo permanente entre escuela y sociedad que permite vencer esos muros infranqueables que normalmente los han separado.

La relación que se teje desde la escuela con el contexto nos permite hablar de un segundo elemento fundamental dentro de esta primera categoría: la experimentación de diferentes literacidades con la lectura, la escritura y la oralidad. Vale la pena recordar que, en las escuelas acompañadas, según la contextualización realizada, la lectura, la escritura y la oralidad no tenían un propósito concreto más allá de mostrar que se sabe hacerlo. Así, la lectura se realiza con el fin de decodificar y de responder preguntas; se escribe a modo de registro (ya sea transcrito o dictado), para dar cuenta de lo leído, o para mostrar que se sabe escribir con ortografía; y se habla para demostrar que se domina un tema o para que el maestro compruebe que sabe expresarse frente al público. En nuestro caso, fuimos más allá de esos propósitos escolares, propósitos que solo son claros para el profesor, pero que para los estudiantes no significan nada. Fue así como en esta experiencia de innovación se partió de una situación comunicativa auténtica, donde tiene sentido leer, escribir o hablar, donde los estudiantes tienen la posibilidad de experimentar propósitos genuinos o, en palabras de Zavala (2009), diversas literacidades.

De manera concreta, los estudiantes del centro educativo en donde se elaboró la revista acerca de su pueblo, lo hicieron para compartir información interesante sobre su propio municipio con otras personas de la localidad; información que muchas personas del común desconocen. El libro que recopila esos saberes literarios propios de la comunidad fue escrito por los estudiantes, porque querían inicialmente que personas de otra cultura conocieran sus adivinanzas, juegos de manos, rondas y refranes (el libro fue compartido con

el C.E.R. Vale Pavas del municipio de Necoclí, sector de Urabá, Antioquia) pero al notar que no todas las personas de la región conocían todo lo recopilado, consideraron que era pertinente que estos saberes se fortalecieran en su propio contexto; además descubrieron que la escritura no lograba atrapar el ritmo y los movimientos del cuerpo, llegando a la conclusión de que era necesario acompañar el libro con una USB con videos de cómo se hace, para que, especialmente las instrucciones de los juegos de manos y las rondas, fueran comprensibles para aquel público que no los conociera.

Con respecto al periódico de énfasis ecológico, los niños lo produjeron al sentir que debían hacer algo para generar mayor conciencia entre la población, que debían aportar su granito de arena para ayudar a proteger el planeta. Y los discursos críticos que produjeron los estudiantes respecto a problemáticas sociales que identificaron en su comunidad y en el municipio entero, se realizaron con el fin de que participaran en la sociedad, de que ejercieran así la ciudadanía e hicieran visibles sus voces. Dichos discursos fueron presentados primero a la comunidad educativa, luego en el concejo municipal y, finalmente, fueron pasados por un programa del canal comunitario del municipio de Tarso, Antioquia.

La experimentación de esas literacidades reales, significativas y retadoras, hizo que los niños se comprometieran con la tarea, que se “metieran en el cuento”, lo que desencadenó el tercer elemento de esta categoría: el sentirse autores. Y sentirse autores es algo nuevo para ellos, porque el mensaje que se envía con las prácticas de enseñanza que han vivenciado en el tránsito por la escuela, es que leer, escribir o hablar sirve para reproducir, para repetir lo que otros han dicho y, por tanto, que el conocimiento lo producen otros, que la construcción de saber es función de otras personas.

Para los niños fue altamente significativo lograr construir colectivamente un texto y que este circulara de manera real en la comunidad, fue motivo de gran orgullo para ellos y sus familias, ver en tales producciones su nombre como el autor de ciertos apartados. De esta manera, experimentaron que ellos pueden construir conocimiento, que ese conocimiento es digno de llegar a otras personas, ganando así confianza en sí mismos, creando una identidad, una relación más amable y menos traumática con la lectura, la escritura y la oralidad.

Vale la pena aclarar que llegar a ese nivel de autores no fue nada sencillo. Al principio los maestros en formación sentían frustración al ver que los estudiantes no lograban producir sus propios textos, pues manifestaban que no sabían qué escribir, querían que el maestro les dijera qué decir, cómo decirlo, con que frase empezar, en fin; sentían que no iban a lograr materializar la lectura, la escritura y la oralidad como prácticas sociales, porque los estudiantes eran altamente dependientes. Lo habitual para los niños es recibir órdenes, seguir instrucciones, obedecer; entonces cuando desde esta experiencia se les pide que piensen, investiguen, propongan y produzcan, genera en ellos una ruptura, una desestabilización, porque es más fácil cumplir un rol pasivo que el rol activo que implica ser autor, ser productor de conocimiento. Pero con insistencia en el tiempo se logró vencer esa dependencia del profesor, dando lugar a un nivel de mayor autonomía.

Fue pues desde el uso de la lectura, la escritura, la oralidad, desde la participación en situaciones comunicativas auténticas, que los maestros en formación lograron que sus estudiantes derrumbaran los muros de la escuela creando un vínculo entre lo que ocurre en la escuela, con lo que ocurre fuera de ella; que experimentaran literacidades genuinas y que se pensarán como autores al construir una voz propia.

#### *Configuración de la enseñanza desde secuencias didácticas*

Para las escuelas donde se llevó a cabo la propuesta de innovación, fue un gran rompimiento la implementación de secuencias didácticas, puesto que la configuración que se ha privilegiado ha sido un trabajo por actividades sueltas, en donde en una semana se enseña, por ejemplo, el sustantivo; a la siguiente, el verbo; luego, signos de puntuación; después, un taller de comprensión lectora. En fin, una serie de actividades desconectadas con las que no se logra establecer relaciones entre un contenido y otro, y cada semana es como si se empezara de cero.

En cambio, las secuencias implementadas, tenían un hilo conductor, esto es, durante varios meses, los maestros en formación lograban que sus estudiantes participaran de la situación comunicativa auténtica propuesta, lo que implicaba que semana tras semana se fuera avanzando paulatinamente en el asunto, con acciones sistemáticas, continuas, secuenciales, abordando los saberes necesarios para obtener el producto final trazado.

Del mismo modo, el trabajo por secuencias didácticas permitió abordar la lectura, la escritura y la oralidad como procesos, esto significa que se garantizaron diferentes momentos, que Cassany (1995) los nombra como planeación, codificación, revisión, edición y un último momento (agregado nuestro), que fue el de la publicación. Así pues, los estudiantes acompañados por los maestros en formación, trabajaron sistemáticamente sus producciones orales o escritas.

Antes que nada, resolvieron el problema retórico del que nos habla Barragán y Neira (2009): ¿cuál es el tema para hablar o escribir, qué tipo de texto producir, a quién está dirigido, qué información se necesita recoger?, y lo más importante: ¿cuál es el propósito que se quiere lograr con tal producción? Luego vino el momento de poner ese plan en palabras: numerosos espacios de revisión a través de rejillas, las cuales permitieron hacer ejercicios de autoevaluación, coevaluación y heteroevaluación. Posteriormente, cada autor volvía sobre él y con base en las sugerencias, recomendaciones y observaciones, el autor lo reelaboraba. Así, al tener una nueva versión pasaba nuevamente por revisiones por parte de él mismo, sus compañeros de clase y el maestro en formación. Algunos estudiantes debieron hacer hasta cinco versiones de su texto. Cuando lo tuvieron listo, pasaron al momento de la edición, que implica producir una versión limpia, lo suficientemente elaborada para pasar finalmente al último momento, la publicación. Tal publicación consistió en el lanzamiento de las revistas sobre los municipios de Pueblorrico y Ciudad Bolívar, Antioquia; el libro sobre saberes literarios propios de la comunidad, el periodo ecológico y los discursos críticos orales, que fueron presentados ante el respectivo concejo municipal y por los canales comunitarios.

Del mismo modo, esta manera de configurar la enseñanza permitió un asunto que normalmente no se logra en la escuela primaria: el trabajo cooperativo. De manera natural cada uno de los estudiantes participantes hizo su mejor esfuerzo para que el producto final quedara lo mejor posible. Por tanto, tal producción no fue de unos cuantos o de los maestros, sino de cada uno de ellos. Todos aportaron su producto al libro, la revista, el periódico o a la presentación ante el concejo municipal, producción que hacía parte de un todo. Entre todos también se decidió cómo se organizaba, qué nombre ponerle, quién se encargaba de las ilustraciones. Fue un trabajo en equipo que permitió materializar comunidades de lectores, escritores y de hablantes de las que habla Lerner (2001).



Pero dentro de una configuración por secuencias didácticas no todo se da como quisiéramos, pues aparecen en la escuela una serie de retos, de desafíos. Uno es el tiempo escolar: en la escuela pasa de todo, como que los maestros cooperadores tienen reuniones, que salieron a paro, que no hay agua y los estudiantes tienen que irse más temprano, que vienen del hospital a darles una charla, que tienen actos de toda índole (religiosos, cívicos, culturales y deportivos), en fin, actividades adicionales que no están previstas desde el inicio, que se van dando en el día a día y que les restan tiempo a las horas de clase asignadas para cada una de las materias. En algunos casos, los maestros en formación pasaban varias semanas sin poder avanzar, sin poder llevar las acciones diseñadas desde la secuencia, porque esa semana el tiempo escolar estaba destinado para otro asunto. Aunque el asunto se superó, les llevó más tiempo del esperado culminar exitosamente las secuencias didácticas diseñadas.

Pero no solo es el tiempo el único reto en la escuela. También surgió en esta propuesta de innovación didáctica, la presión sobre la manera de organizar la enseñanza. En las escuelas donde se llevó a cabo este trabajo, se asume un diseño curricular rígido, basado en temas, por tanto, están habituados a que en cada semana estén viendo “contenidos diferentes”. Inicialmente los maestros cooperadores acogieron con gran agrado la propuesta de trabajo presentada por los maestros en formación, pero al pasar el tiempo y al ver que “supuestamente seguían en lo mismo”, estos empezaron a presionar para que terminaran rápido lo que estaban haciendo, porque también había que enseñar otras cosas.

Muchos de los cooperadores no comprendieron que, de la manera como organizábamos la enseñanza se abordaban, desde el uso, un sinnúmero de conocimientos lingüísticos, aunque aparentemente durante meses las clases giraban sobre lo mismo, conocimientos que ellos querían enseñar uno a uno de manera normativa-prescriptiva. En algunos casos fue necesario mi acompañamiento en calidad de asesor a los centros de práctica, para que nos permitieran terminar el trabajo y para que comprendieran que con lo que estábamos haciendo estábamos logrando los mismos aprendizajes que ellos pedían. De esta manera, esta dificultad también se logró sortear.

A su vez, otro reto que surgió en esta forma de configurar la enseñanza fue la evaluación. La concepción que existe en las escuelas acompañadas es la de

una evaluación cuantitativa, una evaluación entendida como examen, como calificación y que es punitiva y sancionatoria. En cambio, en nuestra propuesta, la evaluación es entendida como proceso, como una herramienta que nos permite identificar cómo se están dando los aprendizajes, con el fin de potenciar las estrategias que están dando resultado y modificar aquellas que no lo están haciendo. Por ende, concebimos la evaluación de manera cualitativa, en la que nos interesa que los estudiantes aprendan, avancen, superen sus dificultades. Pero la escuela les exigía a los maestros en formación notas, que le asignaran desde el primer borrador un número. De esta forma, a muchos de nuestros maestros en formación les tocó hacerlo de esta forma para sacar adelante la propuesta.

Finalmente, una presión más que se evidenció durante la implementación de este trabajo, fue el asunto de las pruebas Saber. Las escuelas estaban muy interesadas en que realizáramos con los estudiantes simulacros, preguntas de selección múltiple, ejercicios para entrenar la comprensión. Pero tal presión es un asunto que se impone verticalmente desde las más altas esferas. El Ministerio de Educación Nacional presiona las entidades territoriales para que mejoren resultados, a su vez las entidades territoriales presionan a los directivos docentes, estos a los maestros, y a ellos no les queda más remedio que entrenar a los chicos para tales pruebas estandarizadas, no con el fin de que los estudiantes fortalezcan sus aprendizajes, sino para que el colegio suba sus resultados y goce de cierto prestigio y esté en un *ranking* más alto que aquellos establecimientos que obtienen un Índice Sintético de Calidad Educativa (ISCE) más bajo. En esa dirección, por presiones de los maestros cooperadores, los maestros en formación tuvieron que anexar a sus prácticas de enseñanza simulacros de selección múltiple, aunque tuviésemos claro que la comprensión no se mejora solo con el hecho de rellenar óvalos en una hoja de respuesta.

En síntesis, se puede decir que la configuración de la enseñanza desde secuencias didácticas permite posibilidades como las de profundizar sobre la lectura, la escritura y la oralidad como prácticas sociales, posibilita vivenciarlas como procesos y fomenta el trabajo cooperativo. Pero a su vez surgen desafíos, retos, ya que en la escuela real los tiempos son limitados, los diseños curriculares rígidos, la evaluación es tomada como calificación y su principal interés está centrado en mejorar los resultados de las Pruebas Saber en los grados tercero y quinto. De esta

forma, los maestros requieren de tacto, de astucia, para sortear estas dificultades, asuntos que solo se aprenden en terreno. No basta con diseñar propuestas, es necesario implementarlas y evaluarlas, como particularmente lo logramos hacer a través de esta propuesta de innovación.

Ahora, detengámonos un poco sobre los aportes de este proceso a la formación de los futuros maestros del área de lenguaje.

*Aportes a la formación de maestros con énfasis en humanidades - lengua castellana*

Quizás con este proyecto de innovación didáctica no transformamos las escuelas, ni las concepciones de los maestros cooperadores y quizás una vez los maestros en formación no regresen a dichos lugares, los estudiantes seguirán experimentando las mismas maneras de acercarse a la lectura, escritura y oralidad descritas en el planteamiento del problema.

Pero de una cosa sí podemos estar seguros, que los maestros en formación tuvieron una experiencia en el sentido que lo propone Larrosa (2006): algo les pasó, algo en ellos cambió, no volverán a ser los mismos, dejaron de ser los mismos, se hicieron otros a diferencia de lo que eran. Este proyecto de innovación didáctica ha sido un acontecimiento que los afectó de algún modo, que dejó huellas, rastros, heridas en sus sentimientos, cuerpos, sensibilidades, ideas; en sus experiencias finitas, corporales, de carne y hueso. Esta experiencia los transformó en profesores distintos, más reflexivos y conscientes de las realidades escolares, más críticos e intelectuales, más humanos.

Indudablemente, esta manera de abordar la formación de los maestros les permitió conocer otras formas posibles de abordar la lectura, la escritura y la oralidad en la escuela, distinta de la manera como ellos develaron a través de la contextualización, distinta también de la forma como ellos la vivenciaron en ese paso por la escuela primaria. Es que este ejercicio de apropiarse de otro enfoque de enseñanza del lenguaje, de materializarlo en una configuración didáctica y poderlo llevar al aula descubriendo sus posibilidades y desafíos, permite que los maestros en formación reflexionen sobre su propia práctica, identificando lo que están haciendo bien para potenciarlo, pero también para descubrir qué pueden hacer mejor.

Sin lugar a duda, no solo los estudiantes experi-

mentaron otras formas posibles de relacionarse con la lectura, la escritura y la oralidad; también los mismos maestros en formación comprendieron, a partir de la experiencia, que sí son posibles otras formas, que existen otros caminos que, aunque más exigentes para el maestro, vale la pena arriesgarse a vivirlos, en pro de los aprendizajes de esos pequeños que van a la escuela con grandes ilusiones y esperanzas. De esta manera comprendieron que la lectura, la escritura y la oralidad, van más allá de ser simples habilidades, destrezas, competencias que se adquieren con la ejercitación mecánica, ahora las conciben como prácticas sociales que implican siempre el uso en situaciones reales.

Finalmente, esta experiencia de formación de maestros ofrece de manera concreta, herramientas sólidas para desempeñar su labor, para cerrar esa brecha que existe entre la teoría y la práctica, entre lo que se dice en los claustros de la universidad y lo que ocurre por fuera de ella. Este proyecto de innovación didáctica es válido y pertinente en tanto logra que los maestros en formación recojan todos los elementos necesarios para hacer de la escuela real, una escuela posible.

## Referencias bibliográficas

Barragán, F. y Neira, S. (2009). *El problema retórico en la pedagogía de la producción escrita en Básica Primaria*. Disponible en: <http://www.humanas.unal.edu.co/iedu/files/8312/8613/5910/ProbRetorEscrituraFabioBarragan.pdf>

Cassany, D. (1995). *La cocina de la escritura*. Barcelona, España: Anagrama.

Cassany, D. (2008). *Prácticas letradas contemporáneas*. México: Ríos de Tinta.

Galeano, E. (2009). *Estrategias de investigación social cualitativa. El giro de la mirada*. Medellín, Colombia: La Carreta Editores.

Larrosa, J. (2006). Sobre la experiencia. *Separata ¿Y Tú qué piensas? Experiencia y aprendizaje. Revista Educación y Pedagogía*. Medellín, Colombia: Facultad de Educación, Universidad de Antioquia.

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

Litwin, E. (1997). *Las configuraciones didácticas: Una nueva agenda para la enseñanza superior*. Buenos Aires, Argentina: Paidós.

Pérez, M. Rincón, G. (2009). Actividad, secuencia didáctica y pedagogía por proyectos: tres alternativas para la organización del trabajo didáctico en el campo del lenguaje. CERLALC, p. 1-43.

Sandoval, C. (2002). *Investigación Cualitativa*. Bogotá, Colombia: Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior ICFES.

Stake, R. (2005). *Investigación con Estudio de Caso*. Madrid, España: Morata.

Vasilachis, I. (2006). *La Investigación Cualitativa. Estrategias de Investigación Cualitativa*. Barcelona, España: Gedisa Editorial.

Zavala, V. (2009). La literacidad o lo que la gente hace con la lectura y la escritura. *Textos de Didáctica de la Lengua y la Literatura, No 47*. Barcelona, España: Paidós, p. 71-79.



FACULTAD DE EDUCACIÓN

Recibido 16/05/2018 • Aprobado 01/06/2018