



**UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA**

1 8 0 3

Facultad de Educación

**LA FORMACIÓN DE MAESTROS PARA LA ENSEÑANZA DEL LENGUAJE COMO
PRÁCTICA SOCIAL**

JESÚS PÉREZ GUZMÁN

INFORME TÉCNICO DE INVESTIGACIÓN

UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA

FACULTAD DE EDUCACIÓN

LICENCIATURA EN HUMANIDADES, LENGUA CASTELLANA

SECCIONAL SUROESTE

2018

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

Virginia Zavala

TABLA DE CONTENIDO

RESUMEN DIVULGATIVO	4
1. PRESENTACIÓN DEL PROBLEMA	5
2. REFERENTES CONCEPTUALES.....	10
2.1. La enseñanza del lenguaje como práctica social.....	10
2.2. La configuración de la enseñanza	14
3. DISEÑO METODOLÓGICO	17
4. RESULTADOS Y CONCLUSIONES	22
4.1. La lectura, la escritura y la oralidad como prácticas sociales	22
4.2. Configuración de la enseñanza desde secuencias didácticas	26
4.3. Aportes a la formación de maestros de Humanidades, lengua castellana.....	30
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	32

RESUMEN DIVULGATIVO

La presente propuesta de innovación didáctica que se llevó a cabo en la licenciatura de Humanidades, lengua castellana, seccional suroeste, buscó fortalecer la formación de los futuros maestros de esta área, ya que en muchas ocasiones las prácticas pedagógicas se limitan a actividades de intervención o en el cumplimiento de unas horas en los centros de práctica; lo que ocasiona que no se problematice la enseñanza, que no se les ofrezcan las herramientas suficientes para abordar en el aula procesos de lectura, escritura y oralidad.

Es que al hacer la contextualización con respecto a la manera de cómo en los centros de práctica, se acercaban a los estudiantes a la lectura, la escritura y la oralidad, nos dimos cuenta que tanto maestros cooperadores como alumnos poseen una concepción muy restringida de lo que significa hablar, leer y escribir; que los énfasis de las clases se movían entre lo normativo-prescriptivo o lo meramente comunicativo; que la lectura, la escritura y la oralidad eran tomadas como productos que se lograban en una sola clase y que había una continua preocupación por entrenar a los estudiantes para las Pruebas Saber. Al contrastar esta situación con antecedentes legales, teóricos e investigativos, nos dimos cuenta de que era necesario llevar al aula otra mirada del lenguaje, en este caso una perspectiva donde la lectura, la escritura y la oralidad no sean tomadas como habilidades o destrezas, sino como prácticas sociales.

Esto implicó entonces, antes que nada, que los maestros en formación se apropiaran conceptualmente de lo que significaba un enfoque sociocultural para la enseñanza del lenguaje y sus implicaciones didácticas. Fue así como durante meses leímos 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. Luego de una apropiación profunda de lo que significa esta mirada, vino el momento de pasar de la teoría a la práctica.

Fue así como se les mostró a los maestros en formación, la secuencia didáctica como una posibilidad de configurar la enseñanza. Por tanto, se abordó esta noción desde diferentes autores como Mauricio Pérez Abril, Gloria Rincón, Ana Camps al mismo tiempo que se analizaban múltiples ejemplos de secuencias didácticas para primaria. Luego vino el momento de que los

maestros en formación diseñaran su propia secuencia con el fin de implementarla durante las prácticas profesionales I y II. Tales construcciones didácticas pasaron por un proceso de evaluación realizado por los demás maestros en formación y por mí en calidad de asesor.

Finalmente vino un proceso de implementación de las secuencias didácticas que materializaron la lectura, la escritura y la oralidad como prácticas sociales, al lograr construir con los estudiantes de las escuelas discursos que tuvieron circulación real en la comunidad como: revistas sobre información interesante sobre sus municipios, un libro que recopiló saberes literarios propios de los habitantes de la región, un periódico ecológico y un discurso crítico presentado ante el concejo municipal y pasado por el canal comunitario.

Fue así, como al evaluar el proceso vivido se pudieron identificar tres grandes categorías de análisis: la lectura, la escritura y la oralidad como prácticas sociales conformada a su vez por subcategorías como: la posibilidad de ir más allá de los muros de la escuela, la experimentación de literacidades genuinas y la de estudiantes de primaria como autores. La segunda categoría abarca todas aquellas posibilidades y desafíos cuando se lleva al aula una configuración didáctica por secuencias; dentro de las posibilidades está la de la profundidad, la de abordar la lectura, la escritura y la oralidad como procesos y el trabajo cooperativo; y entre los desafíos está el tiempo escolar, los diseños curriculares rígidos, la evaluación y la presión para mejorar resultados de pruebas Saber. La última categoría recoge todo lo relacionado con la formación del maestro de lenguaje, con la oportunidad de reflexionar sobre su propia práctica, de ampliar la mirada de lo que significa la lectura, la escritura y la oralidad y la de armarse de herramientas para enfrentarse a las escuelas reales.

Esta experiencia de innovación didáctica fue sin lugar a duda, una oportunidad muy valiosa para demostrar que, como universidad, podemos ofrecerle cada vez más herramientas para que los futuros maestros hagan de la escuela real, una escuela de lo posible.

1. PRESENTACIÓN DEL PROBLEMA

El problema del cual nos ocupamos en la presente propuesta de innovación didáctica tiene que ver con la formación del maestro de la licenciatura de Humanidades, lengua Castellana en la seccional suroeste, 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.

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 éstas 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 comprendan y problematicen unas realidades educativas concretas. De esta manera a través de observaciones participantes, entrevistas y análisis documentales a textos como los planes de área, cuaderno y libros de texto guía, fue que 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 docentes 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.

Del mismo modo, pudieron develar unos énfasis en la enseñanza, un enfoque del lenguaje y decimos develar porque muchos de los maestros no son conscientes de la perspectiva que están privilegiando en su quehacer cotidiano. En las escuelas acompañadas, la clase de lenguaje toma una mirada muy gramatical, prescriptiva y normativa centrándose en la descripción de la lengua como sistema abstracto; por tanto la mayor parte del tiempo los estudiantes están identificando o clasificando palabras o frases: que si es un sustantivo y qué clase de sustantivo; qué si es un

adjetivo y qué clase de adjetivo; que si es un adverbio y qué clase de adverbio o si determinada frase es compleja o simple o qué tipo de complemento tiene, en fin...

Y cuando las clases se salen de ese énfasis lingüístico, se inscriben en una mirada comunicativa del lenguaje, pero desde el punto de vista de la corrección: así los estudiantes deben estar continuamente ejercitándose, entrenándose para cada vez leer mejor, escribir mejor o hablar mejor; perdiendo de vista las posibilidades que ofrecen estos procesos en la vida de las personas.

Lo anterior implica, según la contextualización realizada por los maestros en formación, que se lea, se escriba o se hable porque el maestro lo pide, por una nota o simplemente por mostrar que saben hacerlo correctamente; por tanto, se lee, se escribe o se habla desde situaciones comunicativas simuladas, hipotéticas que no logran despertar en los alumnos el entusiasmo, el interés por participar.

Del mismo modo, cuando en las clases los practicantes presenciaron actividades relacionadas con la lectura, la escritura o la oralidad, éstas no se concebían como proceso sino como producto, una muestra de ello es que iniciaban y terminaban en una sola clase, no había diferentes momentos para planear, revisar, evaluar lo que se lee o lo que se produce oral o por escrito. Es que 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, un asunto identificado en esta etapa de contextualización es 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 tercero y quinto, van a mostrar mejores resultados. Aquí vale hacer la salvedad que no siempre es decisión de los maestros llevar o no este tipo de actividades, ya que en muchos casos son políticas institucionales, por tanto, la presión de los directivos es bastante alta, ya que a las instituciones les interesa mucho subir los promedios

de estas pruebas y la única manera que han establecido para ello, es a través de la realización de muchos simulacros.

Pero no solo leímos críticamente el contexto donde los maestros en formación estaban realizando las prácticas profesionales, sino que a la par se rastreaban 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 a 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 que guio la presente propuesta de innovación didáctica: ¿qué posibilidades y retos se tejen cuando los estudiantes de la básica primaria participan de prácticas de lectura, escritura y oralidad?

En este orden de ideas este trabajo busca comprender lo que ocurre en el aula cuando los estudiantes participan de situaciones auténticas de lectura, escritura y oralidad, cuando las usan con propósitos concretos o desde diversas literacidades como diría Zavala (2009).

Así, este trabajo 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 acabo 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 lleva una mirada distinta de la lectura, la escritura y la oralidad.

De esta forma esta propuesta es importante en el marco de la formación de maestros ya que 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 implica abordar el lenguaje en su complejidad, como un todo.

2. 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.

2.1. La enseñanza del lenguaje como práctica social

Antes de ahondar en un enfoque sociocultural que es en el que se soporta la presente propuesta de innovación, conviene hacer primero un breve recorrido por otros dos perspectivas que aún persisten en la escuela, perspectivas que han condicionado y determinado el hacer pedagógico del maestro y de las cuales queremos tomar distancia, tales enfoques son: uno prescriptivo, normativo y lingüístico y un enfoque comunicativo. La pretensión de transitar por este sendero es poder presentarles la mirada sociocultural como un enfoque que complementa y amplía la mirada de los que le precedieron.

Una primera mirada que se materializó en la escuela para la enseñanza de lenguaje es la perspectiva normativa-prescriptiva o también denominada con calificativos como: mirada estructural, gramatical y meramente lingüística. Esta mirada podría definirse como: “Un conjunto de nociones heredadas de la simplificación reduccionista del estructuralismo lingüístico” (Marín, 2004, p. 5) o como una “orientación normativa e instrumental, basada en la teoría gramatical, y tomando como centro la lengua como objeto de estudio” (MEN, 1998, p. 46). En este enfoque el énfasis está puesto en describir el sistema, en el funcionamiento de la lengua.

Por tanto, las clases de lenguaje tienen como objetivo que los estudiantes memoricen conceptos y normas lingüísticas, por ejemplo: reconocer las categorías gramaticales (sustantivos, adjetivos, verbos, adverbios, pronombres, artículos, cada uno con sus respectivas clasificaciones; conjugaciones verbales en los diferentes tiempos; identificación de oraciones y clases de oraciones; reglas ortográficas con todas sus excepciones, en fin). Prácticas de aula desarticuladas con el contexto y poco significativa para los estudiantes pues no ven una intencionalidad distinta que aprender tales conceptos para ganar la materia. Por tanto, la lectura y la escritura y la oralidad están en un segundo plano y cuando aparecen están

supeditadas a los análisis lingüísticos: identificar en lo que se lee, escribe o habla las categorías gramaticales utilizadas.

Es que, dentro de esta mirada, toma forma en el aula ciertas creencias y que Marín (2004) las sintetiza así: en primer lugar, la creencia de pensar que la lengua solo existe exclusivamente para ser analizada y clasificada. La segunda creencia que señala Marín (2004), está relacionada con la manera como se accede a los saberes gramaticales. Desde esta mirada, los estudiantes no experimentan la sintaxis como combinatoria de funciones, por estar enmarcados solo en la descripción de enunciados ajenos y prestigiosos; por ende, queda por fuera la posibilidad de que los estudiantes exploren esa infinidad de combinaciones desde la producción textual. Y una tercera creencia, según la autora, es suponer que a través de análisis sintácticos se produce por transferencia, habilidades para producir sus propios textos. La siguiente frase de un maestro, citada por Marín (2004) da cuenta de lo anterior: "No me explico cómo esta alumna que hace muy bien el análisis sintáctico escribe composiciones con tantos errores de redacción" (Marín, 2004, p. 12).

Tal panorama lo podemos ilustrar también desde Bombini quien además ha reflexionado que la lengua ha pasado por una serie de momentos que obedecen a momentos históricos y científicos, pero que en la actualidad son necesarios de transformar: "Analizar oraciones ha sido una práctica realizada hasta el hartazgo por sucesivas generaciones de alumnos, como lo ha sido dar a analizarlas por sucesivas generaciones de profesores" (Bombini, 2006, p. 42).

Fue así como los académicos al percatarse que estos énfasis normativos, gramaticales estructurales poco o nada aportan a los procesos de lectura, escritura y oralidad, aparece una segunda mirada centrada en lo comunicativo: el objetivo ya no es enseñar fonética, morfología o sintaxis, sino que los estudiantes desarrollen la competencia comunicativa desde un punto de vista de la corrección, esto es, que cada vez los alumnos lean, escriban, hablen y escuchen mejor.

Indiscutiblemente este enfoque que tuvo su auge en los años 80', fue un gran avance con respecto a la concepción anterior, ya que se centra directamente en la lectura, la escritura, la oralidad desde un uso particular, igualmente introduce diferentes tipologías textuales y se soporta en disciplinas

como la semántica y la pragmática. No obstante, este enfoque concibe que hablar, escuchar, leer y escribir son habilidades, destrezas que requieren de un entrenamiento para mejorarlas.

Sin lugar a duda, este enfoque en la mayoría de los casos ha tomado una forma muy instrumental en la práctica, ya que la escuela redujo esta mirada a la realización de ejercicios mecánicos, repetitivos, por ejemplo: leer por leer, escribir por escribir, hablar por hablar, sin una intencionalidad real, solo con el fin de adiestrar. Entonces es común que se lea sólo para resolver un taller o marcar con una X la respuesta correcta o para dar cuenta de lo leído, es decir, se reduce la lectura a la comprensión; o se escriba para mejorar la ortografía desde situaciones simuladas minimizando este proceso solo a la forma o se hable con el fin de que cada vez se exprese mejor en público.

Por lo anterior, el enfoque comunicativo ha sido revaluado, puesto que, dentro de este enfoque, aunque el estudiante mejora la lectura, la escritura y la oralidad, no les encuentra sentido, no sabe cómo utilizar estas herramientas poderosísimas en la vida cotidiana, porque precisamente la manera como lo aborda la escuela dista mucho del propósito real con que cualquier persona se acerca a la lectura, la escritura o la oralidad por fuera de ella. Es que el estudiante después de tantas horas de estudio queda con la sensación las cuatro habilidades comunicativas se relacionan solo con lo escolar, con ejercicios que solo el maestro evalúa, con pesadas cargas escolares, con la obligación.

Ahora bien, para complementar esa mirada comunicativa, es que, en las últimas décadas, se viene consolidando otra mirada para la enseñanza del lenguaje y es la sociocultural. Mirada que, en ningún momento, suprime o deshecha los conocimientos lingüísticos o los propósitos comunicativos de los actos de hablar, leer y escribir, por el contrario, lo que hace es ampliar, complementar los dos primeros enfoques.

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, queda claro que esta orientación sociocultural no pretende eliminar los estudios lingüísticos, por otro lado, 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).

De este modo, la presente propuesta se inscribe en una mirada sociocultural del lenguaje. Por tanto, 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, los maestros en formación que hacen parte de este proceso de innovación didáctica, además de comprender cómo los sujetos de sus escuelas leen, escriben o hablan, cuándo, cómo, con qué propósito, lo que piensan sobre estas prácticas, en fin; deben ofrecerles a dichos sujetos la posibilidad de experimentar con la lectura, la escritura y la oralidad diferentes usos, propósitos, efectos. Es que el trabajo que se haga en los centros educativos debe partir de un contexto concreto, de una situación real, en eventos auténticos, con propósitos sociales específicos. Igualmente, lo que se proponga en las aulas de primaria para leer, escribir, hablar debe estar en relación con la vida misma, es decir, debe aportar a cerrar la brecha entre lo que se hace en la escuela y lo que ocurre fuera de ella.

En este orden de ideas, se quiere evitar 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 agote en un entrenamiento para “expresarse bien” lingüísticamente hablando. Desde esta propuesta, se busca que, en las prácticas profesionales, los maestros en formación generen 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.

Entendiendo por dicha cultura lo que plantea Kalman (2003) como la capacidad de comprender las manifestaciones sociales, implícitas y explícitas que han sido adoptadas y definidas por el entorno y la cultura. El concepto de cultura escrita no solo está mediado por la escritura de símbolos, sino que hacen parte de una serie de códigos que están presentes en la sociedad y que al no ser universales se convierten en muchas ocasiones en el resultado de una manifestación cultural. Es que, con respecto a la cultura escrita, los habitantes de la región históricamente han tenido un acceso desigual.

Asimismo, este trabajo de innovación le apuesta a que los maestros en formación que están a portas de graduarse tengan 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. Es que poner en escena una versión escolar de estas prácticas que guarde cierta fidelidad a la versión social (no escolar) requiere, que la escuela funcione como una microcomunidad de lectores, de escritores y de hablantes.

Del mismo modo, llevar al aula de clase el lenguaje como práctica social, implica darle lugar a diferentes 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 le confieren. Finalmente hablar de prácticas sociales, es lograr que los estudiantes se vuelvan autores de sus propios discursos, es entregarles la voz, la palabra, es permitir que participen, que se sientan parte de la sociedad.

2.2. La configuración de la enseñanza

Pero no basta entonces conceptualizar con los maestros en formación lo que significa trabajar la escritura, la lectura y la oralidad como práctica, desde un uso social, se requiere también abordar con ellos una manera distinta a la usual en la escuela de configurar la enseñanza. Y 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 donde el maestro va abordando uno a uno. Es que, para materializar la mirada social y cultural en la enseñanza del lenguaje, se requiere 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 y acumulativas, además requiere aproximaciones simultaneas 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 plantea Pérez (2009): actividades, secuencias y proyectos de aula; se privilegia, 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 y es a través de secuencias didácticas. Pérez y Rincón (2009) la definen así:

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 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...

3. DISEÑO METODOLÓGICO

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 casos 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 proyecto de innovación didáctica, se dio en cuatro momentos: el primero que nos permitió identificar una situación, un segundo momento en las que se diseñan e implementan otras posibilidades de abordaje de la lectura, la escritura y la oralidad en la escuela y finalmente se dio 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. En nuestro caso, como se mostró en la presentación del problema, identificamos a través de observaciones participantes, entrevistas semiestructuradas y análisis a documentos como planes de área, cuadernos y libros guías, que en las escuelas donde se realizaban las prácticas profesionales, los estudiantes y maestros cooperadores poseían unas concepciones restringidas frente al sentido de la lectura, la escritura y la oralidad; que hay un fuerte énfasis lo gramatical y cuando se va más allá, se agota en lo comunicativo; que las situaciones de lectura, escritura y oralidad son simuladas, artificiales; que la lectura, la escritura y la oralidad son vistas como productos, como asuntos que se inician y se terminan en una sola clase; se privilegia la enseñanza de contenidos o temas desde actividades aisladas y es muy frecuente que se haga simulacros de entrenamiento para las pruebas Saber, especialmente a los estudiantes de tercero y quinto.

Tal panorama 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 apropien 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 meramente comunicativo.

En segundo lugar, una vez los maestros en formación estuvieran apropiados de este enfoque que toma la lectura, la escritura y la oralidad como prácticas, era necesario que los asumieran el rol de maestros intelectuales 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 según Pérez y Rincón (2009) como lo son 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.

De esta forma surgieron las siguientes configuraciones didácticas:

Configuración didáctica I: Diseñada por los maestros en formación: Juan Felipe Ramírez, Jéssica Ossa y Estiven Montoya. Lugar: I.E. El Salvador del municipio de Pueblorrico y el Hogar Santa Rosa de Lima del municipio de Ciudad Bolívar. Su configuración didáctica consiste en lograr que sus estudiantes revelen datos sobre el municipio a través de la construcción de una revista que se pondrá en circulación en sitios donde es común acercarse a este tipo de textos como lo son las salas de espera ya sea de: hospitales, consultorios, peluquerías, de tal manera que la información recopilada llegue a muchas personas que vivan o visitan el municipio.

Configuración didáctica II: planificada por los maestros en formación: Verónica Celis y Gladys Vélez. Lugar: C.E.R. La Libia en el municipio de Betania y la I.E. Juan de Dios Uribe. Su configuración didáctica pretende valorar y preservar los saberes literarios orales de las comunidades rurales tales como: rondas, jeringonzas, versos, adivinanzas a través de la elaboración de un libro que recopile estos saberes, el cual se comparte con otra escuela de otra cultura diferente como lo es Urabá, exactamente del CER Vale Pavas del municipio de Necoclí.

Configuración didáctica III: es este equipo se encuentran Alejandra Torres, Daniela Restrepo y Jimena Jaramillo. El lugar donde realizan las prácticas pedagógicas profesionales en la I.E. Juan de Dios Uribe de Andes y la I.E. José Prieto Arango del municipio de Tarso. Estas chicas diseñaron una propuesta para fortalecer las prácticas de oralidad en Escuela Nueva. Así, luego de ser implementada tal propuesta, es presentada a los demás maestros de aula multigrado del municipio con el fin de que aporte a la construcción de una política municipal que incluya la oralidad, ya que en la actualidad solo están pensando un plan de lectura y escritura.

Configuración didáctica IV: integrado por Juliana Arteaga la cual desarrolla su práctica en la I.E. Juan de Dios Uribe en el municipio de Andes. Ella configuró una serie de secuencias que

potencian en los estudiantes del grado quinto, la lectura y la escritura a la vez que genera en ellos mayor conciencia ambiental específicamente sobre la producción de basura, la deforestación y el calentamiento global.

Una vez 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, pero también de lo que no sucede en dichos espacios a través de los diarios de campo, a la vez que se implementaban otras estrategias de investigación cualitativa (Galeano, 2009) como entrevistas semiestructuradas y grupos focales. Dicha implementación se llevó a cabo desde aproximadamente marzo hasta el mes de octubre de 2017 de manera exitosa.

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. Para ello analizamos la información que teníamos disponible sobre la implementación de las secuencias en los diarios de campo y las entrevistas. Tal análisis pasó por procesos de categorización, estructuración, contrastación y teorización en los términos que lo propone Martínez (2006). La categorización implicó identificar en diarios y entrevistas aspectos que antes no se habían identificado, señalar detalles, rastrear acentos, matices, hacer anotaciones al margen, subrayar palabras significativas, elaborar esquemas de interpretación. Luego se pasó a conceptualizar mediante un término o expresión breve (categoría descriptiva) el contenido o idea central de cada temática. Una temática, según Martínez (2006), puede estar constituida por uno o varios párrafos.

Después de categorizar la información que teníamos disponible, pasamos a la estructuración, que consiste en un proceso de integración de categorías menores o más específicas en categorías más generales. Esto es, consolidar estructuras: la formulación de temas amplios y complejos que subyacen de la anterior categorización. Consecutivamente avanzamos a la contrastación. Este proceso exigió primero relacionar entre sí las categorías y estructuras arrojadas por los diarios de campo y las entrevistas semiestructuradas aplicadas a algunos estudiantes y docentes

cooperadores y posteriormente poner en diálogo el resultado del anterior proceso con algunos autores que han reflexionado sobre la enseñanza del lenguaje desde un enfoque sociocultural. Esa triangulación entre las diferentes fuentes permitió ampliar, corregir, mejorar y reformar las conclusiones, ya que esa contrastación con algunos aportes teóricos enriqueció la comprensión y la interpretación

Finalmente, pasamos a la etapa de teorización entendida como la elaboración de la síntesis última de la investigación que recoge de manera coherente y lógica los resultados del estudio. Síntesis que presentamos en el siguiente capítulo.

4. 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 y la tercera categoría recoge aspectos que tienen que ver con la formación de maestros en el área de lenguaje. Iniciemos pues con la primera categoría.

4.1. La lectura, la escritura y la oralidad como prácticas sociales

En esta categoría, identificamos a su vez tres subcategorías: la lectura, la escritura y la oralidad más allá de las paredes de la escuela; diferentes literacidades con la lectura, la escritura y la oralidad y 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, ya que lo que allí pasaba no nacía ni moría en tal lugar; al contrario, se alimentaba de lo que ocurre por fuera de la escuela y una vez tomase forma volvía nuevamente a la comunidad. Usualmente en las escuelas acompañadas se hablaba, se leía o se escribía por un pedido del profesor, por una nota, 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, nosotros 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 de ella. Es que para llevar a cabo procesos de lectura, escritura y oralidad nos dejamos permear por las experiencias y saberes de las personas de la comunidad, fue así como uno de los proyectos de grado de los maestros en formación se trazó el propósito con los estudiantes de su centro educativo, 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 es el caso del conductos, del mesero, del que barre las calles, en fin.

De igual manera otro proyecto, se trazó la loable labor de recopilar algunos saberes literarios propios de la comunidad a la cual pertenece la escuela en la que se llevó a cabo la experiencia. Fue así como 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. Asimismo, un tercer proyecto que se gestó dentro de esta experiencia de innovación fue la de fortalecer prácticas de oralidad a partir de la elaboración de discursos críticos frente a problemáticas que los aquejan a diario. Y un cuarto trabajo enfatizó en la realización de un periódico ecológico a partir de problemáticas muy sentidas a nivel local y global como lo es la contaminación, el manejo de las basuras y el calentamiento global.

De esta forma, la primera forma de la escuela abrirse a la comunidad es para nutrir esas prácticas de lectura, escritura y oralidad, retomando en muchos de estos proyectos esos saberes, que Cassany (2009) denomina vernáculos, esos conocimientos que no gozan del reconocimiento y la validación por instituciones sociales dominantes. Y un segundo momento, en donde los límites entre la escuela y el entorno se rompen es cuando esos 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 de una variedad de público fue 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 sirva de insumo para pensar un plan de oralidad municipal. De esta forma hay un diálogo permanente entre escuela – sociedad lo que permite vencer esos muros infranqueables que normalmente los han separado.

Y es que esa relación que se teje desde la escuela con el contexto, nos permite hablar de un segundo elemento fundamental dentro de esta primera categoría y es 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 tenía 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 hace escribir con ortografía; o se habla para demostrar que 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 parte de una situación comunicativa auténtica, donde tenga sentido leer, escribir o hablar, donde los estudiantes tengan la posibilidad de experimentar propósitos genuinos, diversas literacidades.

De manera concreta los estudiantes del centro educativo en dónde se elaboró la revista acerca de su pueblo, lo hicieron para compartir con otras personas de la localidad información interesante sobre su propio municipio, información que casi todas las 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, Urabá antioqueño) 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, comprendieron que era necesario acompañar el libro con un C.D. o memoria para que, especialmente las instrucciones de los juegos de manos y las rondas fueran comprensibles para aquel público que no los conozca.

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 y hagan visibles sus voces. Es que 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.

La experimentación de esas literacidades reales, significativas, retadoras, hizo que los niños se comprometieran con la tarea, que se “metieran en el cuento” como coloquialmente se dice. Y esto desencadena en 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 vivido en el tránsito por la escuela, es que leer, escribir o hablar sirve para reproducir, para repetir lo que otros han dicho, por tanto, el conocimiento lo producen otros, que la construcción de saber 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 que llegue 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.

Pero 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. Y esto se da ya que lo habitual para los niños es recibir órdenes, seguir instrucciones, obedecer; entonces cuando desde esta experiencia se les piden que piensen, que investiguen, que propongan, que produzcan, genera en ellos una ruptura, una desestabilización, porque es más fácil cumplir un rol pasivo que ese rol activo que implica ser autor, ser productor de conocimiento. Pero con paciencia, con perseverancia, con insistencia en el tiempo se logró vencer esa total 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, desde la experimentación de estos procesos del lenguaje como prácticas sociales, que los maestros en formación lograron que los estudiantes con los cuales realizaron las prácticas profesionales I y II, derrumbaran los muros de la escuela creando un vínculo entre lo que ocurre en la escuela, con lo que ocurre fuera de esta; que experimentaran literacidades genuinas y que se pensarán como autores al construir una voz propia. A

continuación, algunas implicaciones de este proyecto de innovación en la configuración de la enseñanza.

4.2. 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 de manera, en su mayoría inconsciente, 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, no logrando hacer relaciones entre un contenido y otro, cada semana es pues, 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 implica que semana tras semana se vaya avanzando paulatinamente en el asunto, con acciones sistemáticas, continuas, secuenciales, abordando los saberes necesarios para obtener el producto final trazado. Por ejemplo, para lograr la producción de la revista sobre el municipio de Pueblorrico, se creó una secuencia dividida en tres partes: una centrada en los lugares emblemáticos del pueblo como la iglesia, el hospital, el colegio, la alcaldía...; otra que abordó los lugares turísticos como El Gólgota, El Cedrón, Cristo Rey, La trocha, los chorros de Mulatico; y la última parte que se centró en destacar a ciertas personalidades en la sociedad que pasan de manera anónima como: el cantinero, el maestro, el presidente de la junta de acción comunal, el sacerdote...

Cada parte se tomó alrededor de dos meses y para alcanzar una producción que pudiese hacer parte de la revista, los estudiantes debían poner en práctica simultáneamente diversos saberes, conocimientos, actitudes, experiencias como por ejemplo: dominar la estructura de un texto informativo, la capacidad de describir, de recolectar datos, de utilizar signos de puntuación, de segmentar por párrafos, de usar conectores, de escribir correctamente las palabras, las de mantener una progresión temática dentro de su escrito... saberes que se trabajan de manera conjunta, en función del producto final trazado.

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

Antes que nada, resolvieron el problema retórico: 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, a continuación, números espacios de revisión a través de rejillas las cuales permitieron hacer ejercicios de autoevaluación, coevaluación y heteroevaluación. A continuación, cada autor volvía sobre él y con base en las sugerencias, recomendaciones y observaciones lo reelaboraba, así al tener una nueva versión pasaba nuevamente por revisiones por parte de él mismo, sus compañeros de clase y maestro en formación. Algunos estudiantes debieron hacer hasta cinco versiones de su texto. Cuando lo tuvieron listo, pasaron al momento de la edición que es una versión limpia, lo suficientemente elaborada, para pasar finalmente al último momento que consiste en la publicación. Tal publicación consistió en el lanzamiento de las revistas sobre los municipios de Pueblorrico y Ciudad Bolívar, el libro sobre saberes literarios propios de la comunidad, el periodo ecológico y los discursos críticos orales que fueron presentados ante el concejo municipal y por el canal comunitario.

Del mismo modo, esta manera de configurar la enseñanza permitió un asunto que normalmente no se logra en la escuela primaria y es 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, y que cada uno de ellos puso en el libro o en la revista o en el periódico o en la presentación ante el concejo municipal una producción, producción que hacía parte de un todo. Entre todos también se decidió como se organizaba, qué nombre ponerle, quién se encargaba de las ilustraciones, en fin. 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: los maestros cooperadores tienen reunión, 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 tiene 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 otra cosa. 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, poseen un diseño curricular rígido, basado en temas, por tanto, están habituados 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 el mismo asunto, conocimientos que ellos querían enseñar uno a uno de manera normativa -prescriptiva. En algunos casos fue necesaria 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, es la de 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 poder 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, éstos a los maestros y los maestros 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.

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

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

4.3. Aportes a la formación de maestros de 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, a la escritura y a la oralidad descritas en el planteamiento del problema.

Pero de una cosa si 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 volverá a ser los mismos, dejaron de ser los mismos, se hicieron otros de los 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, en sus cuerpos, en sus sensibilidades, en sus ideas, en sus experiencias finitas, corporales, de carne y hueso. Esta experiencia los transformó en profesores distintos, más reflexivos, más conscientes de las realidades escolares, más críticos, más 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 a la manera como ellos develaron a través de la contextualización y distinta también a la forma cómo ellos lo 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 identificar qué pueden hacer mejor.

Sin lugar a duda, no solo los estudiantes experimentaron 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, si es posible otras formas, que existen otros caminos, que, aunque más exigentes para el maestro, valen la pena arriesgarse 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, va 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, sólidas herramientas para desempeñar su labor, herramientas 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

Bombini, G. (2006). *Reinventar la Enseñanza de la Lengua y la Literatura*. Buenos Aires: Libros del Zorzal.

Cassany, D. (1995). *La cocina de la escritura*. Barcelona: 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: La Carreta Editores.

Kalman, J. (2003). “El acceso a la cultura escrita: la participación social y la apropiación de conocimientos en eventos cotidianos de lectura y escritura”. Consejo Mexicano de Investigación Educativa, p. 37-63.

Larrosa, J. (2006). “sobre la experiencia”. En: *Separata: “y Tú qué piensas?” Experiencia y aprendizaje. Revista Educación y Pedagogía*. Medellín: Facultad de Educación, Universidad de Antioquia.

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

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

Marín, M. (2004) El enfoque comunicacional para la enseñanza de la lengua. En: *Lingüística y enseñanza de la lengua*. Grupo Editor Aique.

Martínez, M. (2006). *Ciencia y arte en la metodología cualitativa*. México: Trillas.

Ministerio de Educación Nacional. (1998). *Lineamientos Curriculares de Lengua Castellana*. Bogotá: Magisterio

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*. Colombia: Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior ICFES.

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

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

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