

La investigación-acción en la transformación de las prácticas de enseñanza de los maestros de lenguaje¹

Rudy Doria

Universidad de Córdoba

Maribel Castro

Institución Educativa Camilo Torres

Lo deseable en la innovación educativa no consiste en que perfeccionemos tácticas para hacer progresar nuestra causa, sino en que mejoremos nuestra capacidad de someter a crítica nuestra práctica a la luz de nuestros conocimientos, y nuestros conocimientos a la luz de nuestra práctica.

Sthenhouse

Este artículo destaca la importancia de la Investigación-Acción (IA) como método para la transformación de las prácticas de enseñanza de los maestros de lenguaje, mediante la dinámica de los Grupos de Estudio-Trabajo (GET) y el examen microtextual de los relatos acerca de sus experiencias de aula. Este trabajo se deriva de los resultados de un proyecto de investigación sobre Prácticas de Enseñanza de la Lectura y la Escritura que adelanta el Colectivo REDLENGUAJE de la Universidad de Córdoba en escuelas públicas de Montería. La experiencia muestra avances significativos de los docentes participantes en relación con: a) la adopción de un enfoque pedagógico comunicativo y significativo, que supera las formas tradicionales de enseñar lengua materna; y b) la puesta en marcha de propuestas didácticas autónomas (proyectos de aula). Una de las conclusiones importantes de este trabajo considera que la Investigación-Acción, por su carácter crítico, reflexivo y participativo, se constituye en una opción investigativa y pedagógica importante para generar transformaciones tanto conceptuales como prácticas en los maestros, tendientes a mejorar sus estrategias de enseñanza y de aprendizaje.

¹ Este artículo se deriva de la investigación Prácticas de Enseñanza de la Lectura y la Escritura en Escuelas Públicas de la Ciudad de Montería, que comenzó en enero de 2010 y se encuentra en desarrollo, financiado por la Universidad de Córdoba.

Palabras clave: examen microtextual, grupos de estudio-trabajo, investigación-acción, prácticas de enseñanza, relatos.

Academic Reading and Writing in Colombia: A Challenge for the Orientation of Educational Politics in the Framework of an Inter-University Investigation
A research project on academic reading and writing in Colombian universities aims to propose policy guidelines. The reflection from the findings confirms that both disciplinary and professional heritages define, in part, what is read and written; that scientific writing and creative writing are understood differently in public and institutional policies; and, thus, academic writing is a heterogeneous concept. Consequently, a policy guideline should take into account differences tied to the institutional histories and disciplinary and professional traditions of the universities.

Key words: Reading and writing in Higher Education, educational policies, academic writing.

La recherche-action dans la transformation des pratiques d'enseignement des professeurs de langue.

Cet article montre l'importance de la Recherche-Action (RA), comme méthode pour la transformation des pratiques d'enseignement des professeurs de langue, à travers la dynamique des Groupes d'Étude-Travail (GET) et l'examen micro-textuel des sur leurs expériences dans la salle de classe. Ce travail naît à partir des résultats d'un projet de recherche au sujet des Pratiques d'Enseignement de la Lecture et l'Écriture réalisé par le collectif RÉSEAULANGAGE de l'Université de Cordoba dans les écoles publiques de Montería. L'expérience rend compte des progrès significatifs des pédagogues participants par rapport à : A) l'adoption d'une approche pédagogique communicative et significative, qui surpasse les formes traditionnelles d'enseigner la langue maternelle; et B) la mise en pratique de didactiques autonomes (projets d'enseignement).

L'une des conclusions importantes de ce travail montre que la Recherche-Action, par son caractère critique, réflexif et participatif, devient une alternative d'investigation et un modèle pédagogique importants pour entraîner des transformations même conceptuelles et pratiques pour les pédagogues, qui promeuvent ses stratégies d'enseignement et apprentissage.

Mots clés: examen micro- textuel, groupes d'étude-travail, recherche- action, pratiques d'enseignement, récits.

INTRODUCCIÓN

Cada vez toma más fuerza la hipótesis de que la formación de los maestros como investigadores define, en gran medida, la comprensión de su rol como enseñantes, al igual que las transformaciones de sus propias prácticas para la mejora de los procesos de aprendizaje de los estudiantes. Esta conjetura se sustenta en muchos argumentos y perspectivas que tienen estrecha relación con las concepciones de educación, de enseñanza y de aprendizaje que se tengan en determinados momentos y circunstancias. Por ejemplo, si se piensa que la enseñanza es simple transmisión de conocimientos, la acción pedagógica y didáctica de los maestros se centrará en el propósito de legar a sus estudiantes el conocimiento ya dado por la ciencia y validado o legitimado por la institución escolar. En este caso, todos los esfuerzos se orientan hacia la enseñanza sin mayores preocupaciones por reflexionar sobre cómo, qué y para qué se enseña: las prácticas de los maestros siguen su línea de desarrollo sin posibilidades de transformación alguna. Contrario a lo anterior, si se asume la enseñanza como facilitación del aprendizaje de los estudiantes, el maestro estará llamado a responder, además de las cuestiones anteriores, a otras preguntas como: de qué manera aprenden mejor los alumnos, qué aprendizajes son necesarios, qué circunstancias sociales y culturales rodean a los aprendices, entre otras. Es decir, se presentan situaciones críticas que ameritan reflexión e indagación para buscar soluciones pertinentes: las prácticas pedagógicas se dinamizan y son objeto de transformación y de mejora. Y esas transformaciones, como dicen Lomas y Osoro (1998:9), implican que “la enseñanza (...) no debe suponer tan sólo un cambio formal de las estructuras y etiquetas del sistema escolar anterior sino, ante todo, una nueva visión de los procesos de aula y, en consecuencia, el principio de una reflexión cooperativa entre los enseñantes que les permita comprender de forma crítica el sentido del trabajo práctico que realizan en la escuela”. En este orden de ideas, la investigación-acción genera muchas posibilidades de intercambio, de diálogo, de colaboración, de comprensión, de empoderamiento y de transformación de los maestros, de manera situada, es decir, en terreno y con sentido autogestionario. De esta forma, “es posible imaginar y entender la metáfora del enseñante como un investigador en la acción educativa, capaz de someter a continua revisión los presupuestos de su labor docente” (Lomas y Osoro, 1998:9).

FUNDAMENTOS DEL MÉTODO DE INVESTIGACIÓN-ACCIÓN EN EDUCACIÓN

Lo importante es la vivencia,
no la reproductividad
McTaggart

El término de investigación-acción tiene sus orígenes en Kurt Lewin (1946, en Salazar, 2005), quien la describió como un proceso de peldaños en espiral, cada uno de los cuales se compone de planificación, acción y evaluación del resultado de la acción. La naturaleza cíclica del enfoque de Lewin reconoce la necesidad de que los planes de acción sean flexibles y dúctiles. Otros autores en esta línea, como L. Stenhouse y J. Elliot (en Muñoz, J., Quintero, J. & Munévar, R., 2002: 4) “señalan que la investigación acción ayuda a los profesionales en ejercicio a resolver sus propios problemas y a mejorar su práctica”. En Australia, especialmente en la Universidad de Deakin, la investigación-acción ha sido una parte importante de la mejora escolar y de la investigación educativa, siendo algunos de los más claros representantes Kemmis, S., Carr, W. y McTaggart, R., entre otros. Según estos autores, la investigación-acción es:

una forma de indagación introspectiva colectiva emprendida por participantes en situaciones sociales con el objeto de mejorar la racionalidad y la justicia de sus prácticas sociales o educativas, así como su comprensión de esas prácticas y de las situaciones en que éstas tienen lugar (Kemmis y McTaggart, en Muñoz y Otros, 2000:4).

La investigación-acción surge de la clarificación de preocupaciones compartidas en un grupo, intentando descubrir qué puede hacerse, para llegar a adoptar un proyecto de grupo en el que sus miembros identifican una preocupación temática (área sustantiva en la que decide centrar su estrategia de mejora), planifican la acción, actúan y observan individual y colectivamente y reflexionan juntos.

En América Latina (Bautista, 1990) la investigación-acción aparece bajo dos corrientes: la educativa, que reacciona contra el positivismo pedagógico y las formas tradicionales de entender y hacer educación, especialmente la educación de adultos. En esta línea aparece Paulo Freire (2009), quien propone la construcción de una alternativa cuyo

objeto teórico es la cultura popular, con el propósito de empoderar la participación de los sectores populares en la gestión y el desarrollo de su propio proceso educativo. En este caso, el maestro, vendría a ser un agente de cambio a partir de la comprensión crítica de su entorno y de su función como líder cultural y social (Doria, 2009). La otra corriente es la sociológica, que reacciona contra los paradigmas dominantes de interpretación de la realidad social. En ésta, uno de sus representantes significativos es Orlando Fals Borda (1980, en Salazar, 2005), quien hace énfasis en el compromiso del intelectual y del investigador en las luchas populares orientadas a la organización, asumiendo este tipo de investigación-acción con compromiso participativo (Investigación-Acción-Participativa – IAP), como método de acción política para ayudar a producir cambios radicales en la sociedad.

En términos conceptuales y metodológicos, la investigación-acción tiene distintas modalidades: la investigación-acción (introducida por la sociología), orientada a la “comprensión de las condiciones contextuales e históricas de los grupos sociales para vislumbrar desde allí sus posibilidades de cambio” (Camargo, 2005:132); la investigación participativa, que “en la práctica conduce a significados distintos que parecen relacionarse con tradiciones de pensamiento y prácticas diversas” (p. 132); la investigación-acción-participativa, que “se inscribe en la concepción de ciencia y producción de conocimiento con énfasis en lo popular, adoptando posturas políticas y de clase para su desarrollo” (p. 132); la investigación-acción-reflexiva, que “se plantea como una solución a la discusión sobre el papel del maestro en cuanto investigador o en cuanto sujeto cuyo oficio es enseñar (...) el maestro reflexiona sobre su quehacer cotidiano, hace de su práctica pedagógica un objeto de reflexión y documentación...” (p. 132).

En esta experiencia el concepto de investigación-acción se aproxima a esta última clasificación, pues se enfatiza en el desarrollo de la capacidad reflexiva del maestro sobre los datos y las vivencias de sus prácticas cotidianas de enseñanza y de aprendizaje para, a partir de ahí, proponer mejoras y transformaciones, en un proceso cíclico de indagación y de análisis colectivo, colaborativo y comprensivo. Este enfoque de trabajo investigativo se ha constituido en una herramienta importante para los maestros, puesto que permite afrontar de manera crítica las experiencias de aula a la vez que favorece el desarrollo profesional e intelectual de los mismos.

El “Simposio internacional de investigación-acción y educación en contextos de pobreza”, realizado en la universidad de La Salle de Bogotá, durante los días 16, 17 y 18 de mayo del año 2007, en homenaje a Orlando Fals Borda, dejó ver la fuerza que ha alcanzado la IA en este sentido en los últimos años en el mundo y en Latinoamérica. Así lo corroboró la abundante presencia de investigadores y experiencias investigativas, sobre todo en el ámbito educativo, que en ese evento fueron presentadas por autores extranjeros como John Elliot, Robin McTaggart, Christine O’Hanlon, Ortrun Zuber-Skerrit, Shirley Grundy y Joao de Souza, entre otros, y nacionales como Eloísa Vasco, Luis G. Hoyos, Marieta Quintero, Carlos Vasco, Josefina Quintero y Bernardo Restrepo, entre otros.

En el transcurso del evento se reafirmó la vigencia de conceptos clave tales como: diálogo, esperanza, vivencia, emancipación, participación y democracia (Elliot, 2007), fundamentales en todo proceso de investigación-acción; sobre todo ahora cuando la agudización de los conflictos sociales genera grandes incertidumbres entre la población, cuyo tratamiento y mejoramiento sólo es posible a través de métodos comprensivos, en los que interesa la vivencia antes que la evidencia. En este sentido, el propósito fundamental de la IA es la comprensión de lo humano para la transformación de lo humano. Y en ese ámbito comprensivo, el diálogo cobra su fuerza trascendental como generador de intercambios democráticos, en los que se concibe al practicante de IA como narrador de historias, instaurando el discurso como símbolo de pluralidad y de autorreconocimiento; pues, nos reconocemos en el discurso, aun en medio de la incertidumbre, luego entonces, el elemento mediador de la acción es el discurso.

Con base en lo anterior, en este trabajo se asume la IA como una metodología de carácter discursivo-humanista, como se describió arriba, en la que lo importante es: a) crear vínculos entre sujetos, que se logra mediante el encuentro en el afecto, el autorreconocimiento y el reconocimiento del otro; b) propiciar el acopio conceptual entre pares, mediante la generación de reflexiones críticas sobre la realidad propia; y c) promover el estudio, la lectura y la escritura permanentes, que son la luz para el crecimiento personal e intelectual (Doria y Pérez, 2008).

EL GRUPO DE ESTUDIO-TRABAJO (GET) COMO DINÁMICA DE TRABAJO REFLEXIVO Y PARTICIPATIVO EN LA ESCUELA

Es posible imaginar y entender la metáfora del enseñante como un investigador en la acción educativa, capaz de someter a continua revisión los presupuestos de su labor docente.

Lomas y Osoro

El Grupo de Estudio-Trabajo (GET), en el marco de la IA, se comprende como micro-unidad de desarrollo colectivo, reflexivo y participativo, cuya esencia está en el vínculo que se logre entre sus actores. Es decir, el vínculo implica una aproximación conceptual y afectiva entre distintos sujetos, que los induce a asumir compromisos compartidos para luego entrar en acción frente a problemas comunes, como es el caso de esta experiencia: mejorar las prácticas de enseñanza del lenguaje en la escuela. En este caso, se entiende que el GET no es una simple agrupación de maestros, sino una interacción de carácter intersubjetivo y discursivo.

Un GET, además, es un colectivo de trabajo intelectual, académico e investigativo, conformado por tres o más docentes, de manera voluntaria (Doria y Pérez, 2008), que se define por ser: a) Autónomo, dada su capacidad de actuar de manera libre y consciente, acorde con la unificación de criterios conceptuales y prácticos en el ámbito de las diferencias ideológicas. En este sentido, el colectivo no se rige por reglas preestablecidas, sino por aquellas generadas por el grupo, acordes con los principios de la IA, lo que le da vida propia al GET; b) Creativo, en cuanto a su posibilidad de crear y recrear experiencias, con fines de transformación e innovación para beneficio del colectivo y de otros grupos afines. Un indicador de la creatividad es la producción intelectual y el diseño de propuestas para el mejoramiento de las prácticas de enseñanza; y c) Sostenible, que implica ser constante y productivo, con rigor tanto conceptual como práctico. Esto se logra sólo cuando se asumen compromisos verdaderos. Depende además, de la madurez en las visiones de mundo y del autorreconocimiento de los actores participantes. También se reconoce que un grupo es sostenible cuando hay producción intelectual-académica, cuando se publican, divulgan y comparten los productos tanto individuales como colectivos.



El GET, también es un colectivo que estudia y reflexiona permanentemente sobre sus prácticas, para mejorar el trabajo y construir identidad pedagógica. De esa manera, posibilita la transformación conceptual, metodológica y axiológica de sus miembros.

Niveles de actuación del GET

- Para el caso de esta propuesta se definieron tres niveles de actuación del GET (Doria y Pérez, 2008), así:
- Nivel macro o interinstitucional: es un nivel de concurrencia de dos o más instituciones; es decir, se establecen intercambios, encuentros o comunicaciones entre los miembros participantes de diferentes Instituciones.
- Nivel micro o intrainstitucional: es el nivel de concurrencia de los actores del colectivo de cada institución (mínimo tres actores), a través de sesiones de trabajo, con o sin apoyo de pares externos.
- Nivel amplio o de proyección: es el nivel de la extensión. Según las circunstancias, se espera que el GET implique e involucre a otros actores de la comunidad educativa (padres, estudiantes, directivos, líderes comunitarios). Esto rompe con la vieja idea de concebir la escuela como un ente cerrado, aislado de los contextos sociales.

Examen microtextual de los relatos: organización y análisis de los datos.

Para una mejor comprensión del examen microtextual, se precisan los siguientes términos:

Relato: según el Diccionario de la Real Academia Española de la Lengua, significa conocimiento que se da, generalmente detallado, de un

hecho. Sinónimo de narración o cuento. En este trabajo se asumió como la manera espontánea de contar y explicar las experiencias cotidianas. Una técnica de recolección de información a partir de las voces de los maestros. Se aproxima, tal vez, desde un enfoque etnográfico, a los presupuestos de la entrevista no estructurada (Woods, 1995) en cuanto a tres características básicas: confianza, curiosidad y naturalidad, las cuales posibilitan que el relato fluya libre de cualquier estructura textual preestablecida. En este caso, el relator actúa con base en su voluntad e interés de decir, de dar a conocer experiencias que le son familiares, atendiendo a sus sentimientos y percepciones, en un ambiente de amistad, de solidaridad y de propósitos comunes entre el relator y el investigador. Al respecto dice Woods (p.98), “el relato, cuando se lo obtiene a través de las técnicas enunciadas, tendrá una cierta verosimilitud/inverosimilitud. Podemos hacernos una cierta idea de la confiabilidad del informante [relator] y podemos conocer algo de su estructura mental a través de la cual se ha procesado el material”. En esta técnica se establece una relación horizontal entre el relator y el escucha, que puede ser un investigador-animador o un compañero de trabajo. Ambos saben el propósito y la importancia de los datos, y tienen el mismo interés en ellos, pues, éstos serán el insumo para la reflexión de sus prácticas de aula.

Para el caso de este estudio se grabaron en cinta magnetofónica seis relatos de maestros licenciados en lengua castellana, integrantes del GET de las Instituciones Educativas ASODESI y La Pradera, previo acuerdo sobre la temática del relato, la hora y lugar de realización. La duración de cada relato osciló entre 10 y 15 minutos. Después se hizo la transcripción de las experiencias contadas, para luego someterlas, de manera colectiva, al examen microtextual.

Examen microtextual: corresponde a una técnica de lectura localizada (fragmentos de un texto), en la que se van destacando las voces del informante referidas a determinadas categorías. Los microtextos son fracciones del texto, que recogen ideas relevantes sobre diferentes tópicos de interés para el investigador que organiza y categoriza la información. Sánchez-Castro (2011:1) registra esta técnica en los siguientes términos:

La lectura contextual es una metodología de estudio para estos testimonios fragmentarios que, aunque no deja de lado los aspectos microtextuales, se concentra en las estructuras argumentativas de los textos que portan los testimonios de los presocráticos (es decir, busca esclarecer a qué

necesidades textuales responde el uso del fragmento), buscando detectar sesgos y elementos paradigmáticos que sean dicientes a la hora de una reconstrucción filosófica del pensamiento del autor en cuestión (...) el primer paso tiene que ver con la búsqueda de las referencias explícitas al Efesio: en tres ocasiones es mencionado Heráclito con nombre propio a lo largo del diálogo. Partiendo de estas tres alusiones explícitas podremos afinar nuestros criterios de búsqueda y, encontraremos así, una red de alusiones indirectas que surgen de las directas.

El examen microtextual de los relatos se hizo con base en el siguiente procedimiento: a) una lectura previa, de reconocimiento, por parte de los miembros del GET; b) una relectura detenida, con subrayados y notas al margen, señalando los microtextos (referencias explícitas) relacionados con las categorías concepciones y metodologías de los maestros; y c) la agrupación de los microtextos en una rejilla, correspondientes a cada categoría.

Luego de este ejercicio se procedió a realizar talleres de reflexión para el análisis e interpretación de la información (primero a partir de los conocimientos previos de los docentes, después con fundamento en la lectura de teóricos e investigadores), con el objeto de establecer relaciones entre las concepciones que tienen los maestros sobre lenguaje, lectura y escritura y la forma como orientan sus experiencias de aula (metodologías), para, a partir de esa comprensión, proponer algunas mejoras y transformaciones sobre las mismas. Se trató de una experiencia de construcción de metarrelatos sobre los relatos (metadiscurso sobre los discursos), contrastando las categorías con fundamento en las teorías del lenguaje planteadas por varios autores, entre ellos Lomas y Osoro (1998:10), quienes afirman:

En las últimas décadas, la evolución de las ciencias del lenguaje y de otras disciplinas del lenguaje se orientan cada vez más al análisis de las formas discursivas que encarnan los usos comunicativos, a la consideración de las variables culturales que condicionan y determinan el significado social de esos usos, y al conocimiento de los procesos cognitivos implicados en la comprensión y producción de los mensajes.

La lectura de teorías desde la perspectiva de las ciencias del lenguaje y las teorías del discurso aplicadas, en particular, a la enseñanza de la lectura y la escritura, enriqueció las discusiones sobre enfoques de

enseñanza y generó tensiones entre los maestros en relación con dos posturas: una tradicional, la de la lengua, cuyo énfasis se centra en la enseñanza a partir de la norma (concepción lingüística); y otra, la del lenguaje, que se enfoca hacia el desarrollo comunicativo de los sujetos a partir de los usos sociales del lenguaje (concepción discursiva). La tendencia hacia un trabajo fundamentado en la concepción discursiva y funcional del lenguaje, que privilegia los usos verbales y no verbales en situaciones contextuales reales, ayudó a explicar el concepto de enseñanza de la lectura y la escritura como prácticas socioculturales o sociohistóricas. Es una tendencia ya generalizada en el ámbito latinoamericano, como se muestra en los trabajos de autores como Martínez, M. C. (2002, 2001, 2004, 1999), Rincón Bonilla, G. y Pérez Abril, M. (2007), Jolibert, J. (2002) y Lerner, D. (2001), entre otros.

A continuación se incluye, como muestra, un fragmento del relato de un maestro que labora en el nivel de básica secundaria, con una experiencia de 28 años. El ejemplo presenta los comentarios generados por los miembros del GET, que aparecen anotados en la rejilla, en este caso, en la casilla correspondiente a la categoría concepciones sobre lenguaje. Debajo de cada rejilla se registraban otras interpretaciones, según se iba avanzando en la fundamentación conceptual y en la aplicación de acciones transformadoras en el aula de clases, las cuales suscitaban nuevas reflexiones y nuevas acciones, en el sentido de una espiral.

Fragmento de un relato:

En la teoría del lenguaje me apoyo, por ejemplo, en la gramática en Chomsky, tu sabes que Chomsky es matemático y gramático. Está Lucila González de Chávez, buen material, tengo casi toda la colección ahí. En la literatura tengo todo, cualquier libro de literatura, de obra, hasta el último escritor lo tengo. Desde Chomsky, yo trabajo el árbol en la oración, ¿quién no lo trabaja?; lo que es la estructura superficial y la estructura profunda. Porque él maneja eso, eso lo trabajo yo. Y aquí a mi casa han llegado 'manes' de otros colegios a que yo les enseñe a hacer el árbol: Es difícil; por ejemplo, cuando hay oraciones compuestas son más difíciles todavía, y yo todo ese material lo tengo, yo eso lo manejo.

Yo miro esas estructuras arbóreas de la oración, más que todo en la parte gramatical, es valioso, porque una partícula, él, por decir algo, tú la puedes usar de pronto como un artículo, pero esa partícula, de pronto, en el desarrollo de las oraciones se transforma en otra cosa, ¿me entiende? Entonces, para el desarrollo del "pelao", del conocimiento de la estructura de la oración, lo que se llama la parte sintáctica, es valiosa, fundamental; a mí me gusta trabajar mucho eso. Para hacer el plan se tienen en cuenta los lineamientos curriculares, pero en la

práctica no se desarrollan, no siguen esa orientación, se desarrolla el plan pero no se desarrolla (Maestro 1).

Rejilla de análisis microtextual de los relatos

CATEGORÍA	RASGOS	DESCRIPTORES	MICROTEXTOS RELATO M-1	COMENTARIOS
CONCEPCIONES	SABERES DE LOS MAESTROS PARA LA ENSEÑANZA DE LA LECTURA Y LA ESCRITURA	CONCEPCIÓN DE LENGUAJE	“en la teoría del lenguaje me apoyo en la gramática de Chomsky” “está Lucila González de Chávez, tengo buen material, tengo toda la colección ahí” “desde Chomsky yo trabajo el árbol en la oración” “la estructura superficial y la estructura profunda, eso lo trabajo yo” “para hacer el plan de área se tiene en cuenta los lineamientos curriculares pero en la práctica no se desarrollan”	Las expresiones del docente del relato No. 1 muestran una contradicción teórica por cuanto se citan tres fuentes conceptuales que corresponden a enfoques lingüísticos opuestos; por un lado, la GGT de Chomsky; por otro, la orientación normativa tradicional de Lucila González de Chavéz; y por último, Lineamientos Curriculares de Lengua Castellana, basados en un enfoque comunicativo y discursivo. Con base en la información del Maestro 1 se infiere que hay una tendencia hacia la concepción tradicional del lenguaje, pues éste afirma que el plan de área se elabora teniendo en cuenta los lineamientos curriculares, pero en la práctica no los desarrollan, lo que quiere decir que sólo trabaja desde las posturas de Chomsky y L. González: paradigma oracional.
		CONCEPCIÓN DE LECTURA	“ojalá las clases no tuvieran horario sino que al muchacho se le abriera la biblioteca y se le dieran libros para que ellos lean”	Aunque aquí no hay una referencia explícita a la concepción de lectura, se percibe una tendencia hacia lo que se considera como lectura abierta, libre, que privilegia los intereses de los estudiantes (Doria, 1998). Siendo así, esta tendencia encaja poco con la concepción de lenguaje que se expresa arriba. Además, esto implicaría instaurar una nueva cultura de la lectura en la escuela.
		CONCEPCIÓN DE ESCRITURA	“cuando el profesor le dicta, a cuando el niño escribe libremente hay una diferencia grandísima”	El concepto de escritura libre se podría interpretar de manera similar al de lectura de la casilla anterior.

Otras interpretaciones:

Una característica de este docente es que no conoce, al menos, algunas teorías contemporáneas para la enseñanza del lenguaje; por ejemplo, las concepciones de lenguaje, lectura y escritura planteadas en los Lineamientos Curriculares de Lengua Castellana (1998). Tal vez sea ese nivel superficial de conocimiento teórico lo que hace que este maestro, al igual que muchos otros, pierda el rumbo en el ejercicio de la didáctica de la lectura y la escritura; pues se observa que la confusión teórica conlleva la aplicación de metodologías equivocadas (enseñar la norma por la norma), que no encajan con las necesidades y los intereses comunicativos de los estudiantes. Por el contrario, con una fundamentación conceptual clara, la intención de sus estrategias se encaminaría hacia procesos de comprensión y producción de textos de manera significativa, auténtica, real y contextualizada, (Rincón y Pérez, 2007).

En este punto cabe aclarar que entre los docentes restantes de la muestra hay posturas conceptuales diferentes a la del maestro 1, aunque tampoco son totalmente consistentes ni muestran una relación coherente con las prácticas que revelan en la categoría metodología.

En estas condiciones, la importancia del análisis microtextual de los relatos estuvo en que generó discusiones rigurosas entre los miembros del GET respecto de la enseñanza de la lectura y la escritura. Se plantearon preguntas como: ¿existe una correspondencia entre las concepciones de enseñanza del lenguaje que tienen los maestros y las prácticas que realizan?, ¿qué relación hay entre las intenciones de enseñanza de los maestros y las expectativas de aprendizaje de los estudiantes?, ¿qué tipo de prácticas realizan los estudiantes?, ¿quién las propone?, ¿con qué fin se proponen?, ¿qué relaciones hay entre las prácticas y el contexto socio-cultural de los estudiantes?, entre muchas otras. La discusión de los maestros sobre estos aspectos generó una primera hipótesis de orden teórico-práctico, que supone el mejoramiento y la transformación de las formas de enseñar a través de la transformación de las concepciones de lenguaje, de enseñanza y de aprendizaje.

Resultados de la experiencia: transformaciones y mejoras.

En este aparte se presentan los resultados más destacados propiciados por esta IA, en términos de transformaciones y mejoras,

asumidas por los maestros participantes respecto de sus concepciones y metodologías referidas a la enseñanza de la lengua, en especial, de la lectura y la escritura. Como evidencias se registran voces de los maestros surgidas de los grupos de discusión realizados con base en los relatos de cada uno de ellos, al igual que las propuestas didácticas diseñadas y ejecutadas en sus escuelas.

TRANSFORMAR LAS CONCEPCIONES PARA MEJORAR LAS PRÁCTICAS EN EL MARCO DE LA INVESTIGACIÓN ACCIÓN

Cuando uno establece bases teóricas definidas la práctica está orientada, no es una práctica ciega.

(Maestro 2)

En esta experiencia se reconoció la importancia y la trascendencia del método de investigación-acción, asumido como un proceso vital, en terreno, como una manera vivencial de indagar y de conocer que, para el caso de esta experiencia, inició con la reflexión de los maestros sobre sus propias experiencias (grupos de discusión, talleres y conversatorios), a través de la grabación, la transcripción y el examen microtextual de los relatos. Al respecto se expresan los maestros del GET:

Pensábamos que cuando nos hablaban de investigación, de maestros investigadores, eso era difícil, por aquello de que investigador no es cualquier persona, pero aquí nos hemos reunido en este grupo de estudio-trabajo de manera sencilla y sin temor a que llegue alguien que, sabe mucho, a decirnos o ponernos a prueba sobre cómo hay que hacer las cosas. Somos nosotros mismos los que, con la motivación de “ustedes”, nos reunimos ahora a discutir sobre lo que hacemos, cómo lo hacemos y con base en qué conceptos lo hacemos (Maestro 2. Grabado en cinta magnetofónica).

El GET, como espacio de encuentro y de vínculo, se ha constituido en una micro-unidad de trabajo colectivo y significativo, cuya importancia radica en que:

nos damos la oportunidad de trabajar juntos, de criticarnos con respeto y no como sucede en nuestros trabajos que cada uno trabaja por su lado (Maestro 4). Pero también comprendemos que nuestros conceptos se han empobrecido, porque falta

leer autores, y hacemos siempre la misma rutina, no pensamos en otras estrategias (Ibíd.). Porque muchas veces el docente sale de la universidad con un cúmulo de conocimientos, pero cuando llega a la práctica no sabe qué aplicar (Maestro 5).

Lo anterior, corrobora la importancia de la reflexión conjunta como principio para el impulso de transformaciones sustanciales de las concepciones, entendiendo, en términos de Lomas y Osoro, que "...asistimos a una auténtica reconversión profesional del profesorado, lo cual implica contrastar críticamente las destrezas prácticas de los docentes con los resortes teóricos en que se fundamentan" (1998:10).

En este sentido, las reflexiones generadas en el GET evidenciaron desajustes significativos entre los fundamentos teóricos de los maestros y las prácticas que realizan, pero también se reconoció la necesidad de evolucionar, acorde con los cambios de la sociedad, lo que significa cambiar de actitud en su ejercicio pedagógico. Al respecto se registran algunas voces de los maestros:

No está casado con una teoría puesto que al principio habla de Chomsky, después habla de González de Chávez y al final habla de Lineamientos Curriculares, entonces, no está casándose con ninguna de las tesis o las trabaja las tres al mismo tiempo o está trabajando las tres sin darse cuenta que una es mejor que otra" (Maestro 4 criticando las concepciones del Maestro 1).

El maestro aplica una corriente y luego aplica la otra, y se está contradiciendo él mismo en el trabajo, entonces, el resultado final en el estudiante no va a ser el que él espera, porque en una clase aplica una metodología de tal corriente y luego aplica otra, entonces, no va a tener una secuencia lógica en lo que el maestro quiere (Maestro 5 en referencia al Maestro 1).

En medio de los cambios que se están dando, tiene el maestro que estar ahí, presto a evolucionar con lo que la sociedad misma va exigiendo, pues la forma como él aprendió de pronto fue muy buena, pero esos métodos, esos modelos ya no obedecen a las necesidades de los estudiantes (Maestro 6 en referencia a los comentarios anteriores).

Los cuestionamientos anteriores, entre otros, respecto de que el maestro "no está casado con una teoría", que "aplica una corriente y luego aplica otra", que "en una clase aplica una metodología de tal corriente y luego aplica otra", que "el resultado final en el estudiante no va a ser el que él espera", lo mismo que la necesidad de "evolucionar" porque "esos métodos, esos modelos ya no obedecen a las necesidades

de los estudiantes”, produjo en los maestros participantes eso que Piaget denominó *desequilibrio conceptual*; es decir, éstos, al evidenciar falencias conceptuales y prácticas, expresadas en sus relatos, plantearon la necesidad de buscar referentes teóricos, tanto pedagógicos como disciplinares. Y esa búsqueda de equilibrio entre la teoría y la práctica ocasionó lo que en términos de Reuven Feuerstein (2005:7), se conoce como *Modificabilidad Estructural Cognitiva (MEC)*, la cual “se fundamenta en un concepto de crecimiento humano, ligado necesariamente al de su naturaleza evolutiva y de transformación permanente de sus potencialidades cognitivas, en habilidades de razonamiento y búsqueda continua de soluciones a problemas de diverso orden que plantea el entorno”.

En términos de transformaciones conceptuales se avanzó hacia un nuevo peldaño en la espiral reflexiva para luego asumir nuevas acciones. En este caso, se planteó el giro conceptual de una enseñanza de la lectura y la escritura basada en la concepción gramaticalista de la lengua, a una pedagogía del lenguaje de carácter funcional y social sustentada en una concepción discursiva, desde las ciencias del lenguaje. En esta línea, se asumieron, entre otros autores, las orientaciones de Martínez (1999) quien ha planteado una propuesta educativa, discursiva e interactiva que busca “una coherencia entre una teoría del lenguaje y una teoría del aprendizaje, y la incidencia de esta relación en la práctica pedagógica” (Martínez, 1999: 1). Según esta autora, “los esquemas cognitivos son el resultado de generalizaciones motivadas por el intercambio verbal” (1999:3), que se materializa en el discurso, en el que el enunciado viene a ser la unidad de interacción, o de contacto, entre interlocutores que se comunican. Por eso, dice Martínez, “si la educación desea realmente incidir en (...) un mayor acceso al conocimiento y en una mayor calidad y equidad, es necesario trabajar a nivel de los discursos, cuyo énfasis se centra en los procesos de lectura y escritura” (1999:5).

TRANSFORMAR LAS PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS: LOS PROYECTOS DE AULA

La transformación de la escuela a través de la transformación audaz del acto educativo, de sus contenidos, de sus estrategias, de su relación con el saber...

Jolibert

Queda claro en esta experiencia que toda mejora es posible si hay un cambio de actitud, y éste sucede sólo cuando cambian los conceptos y las representaciones que se tienen sobre un objeto de conocimiento. Transformar las prácticas pedagógicas de los maestros para mejorarlas implica tomar decisiones sustanciales de orden tanto teórico como práctico. En este caso, a nivel teórico, se optó por “atender a la mejora de las capacidades expresivas y comprensivas del alumnado y al desarrollo de las competencias comunicativas de los usuarios de la lengua” (Lomas y Osoro, 1998:10). Esta orientación comunicativa y funcional se aleja de la tradición gramaticalista y descriptiva de la enseñanza de la lengua, privilegiando, por el contrario, un enfoque discursivo que atiende los usos verbales y no verbales de los estudiantes en situaciones reales y auténticas de comunicación (Martínez, 1999).

En el nivel práctico se decidió trabajar por proyectos de aula, entendidos como una estrategia pedagógica integradora, que se construye con base en el acuerdo para abordar temas y problemas de interés para el grupo, en un sentido democrático, que brinda una apertura al diálogo y al encuentro de saberes. En Lineamientos Curriculares de Lengua Castellana (1998:40) se considera que “el trabajo por proyectos constituye un modelo curricular en el que es posible lograr un alto nivel e integración, por cuanto los proyectos deben ser acordados, planificados, ejecutados y evaluados colectivamente”, lo que implica una transformación profunda en el sistema de planeación curricular, como consecuencia de un cambio sustancial de las concepciones de enseñanza y de aprendizaje, además de una comprensión distinta del rol de los maestros y de los estudiantes frente a la construcción del conocimiento. Se pasó, entonces, del sistema tradicional de planeación individual y unilateral de los maestros a un sistema de planeación conjunta: maestros, estudiantes, padres de familia. Según Rincón (2007: 35-36),

[...] en la planificación conjunta se intenta responder las siguientes interrogantes: ¿qué se va a hacer o aprender? (tema o problema), ¿sobre ese tema o problema qué se quiere aprender? (subtemas), ¿para qué? (objetivos), ¿por qué? (desafíos), ¿cómo? (metodología), ¿cuándo? (cronograma), ¿dónde? (espacio a utilizar), ¿con quiénes? (invitados, colaboradores) o ¿con qué? (recursos), ¿cómo se va a llamar el proyecto?, ¿cómo se va a evaluar el proyecto?

Sobre esta base, los maestros integrantes del GET, principalmente los del Colegio Asodesi, donde se ha asumido el trabajo por proyectos de aula en lenguaje como un propósito institucional, han puesto en marcha este tipo de práctica pedagógica desde el año 2010, con resultados significativos en cuanto a: la asunción de un enfoque comunicativo y funcional del lenguaje; la transformación de los planes de área, de unidades temáticas a un diseño por proyectos de aula. Esa transformación se ha logrado gracias a un trabajo disciplinado al interior del GET, en el que la reflexión-acción-reflexión es el eje conductor de los talleres y reuniones de trabajo. Cada reflexión se hace sobre la experiencia y se profundiza conceptualmente con base en referentes teóricos. Luego se va a la acción, y nuevamente se reflexiona y se re-conceptualiza. De esta manera se avanza en la formación teórica y en el enriquecimiento de las prácticas de aula.

Con base en esta dinámica, los docentes han impulsado proyectos de aula en los niveles de preescolar, básica y media, con un marcado énfasis en el desarrollo de los procesos de comprensión lectora y producción textual, que es en los que se presentan las mayores falencias en la institución escolar. Proyectos como “Libros con historia – Revista literaria”, de décimo grado, dan cuenta de esa experiencia. Así se lee en la sistematización realizada por el maestro titular de este proyecto de aula:

Un trabajo a conciencia, que integra los temas fundamentales del área de Lengua Castellana, que pone a prueba las habilidades de los estudiantes, sus dificultades, sus gustos, y su creatividad; que potencia el oficio de escribir y reescribir, de leer y releer; que estimula la investigación y, por supuesto, fortalece las habilidades comunicativas, que ayudan a que los pensamientos e ideas de cada estudiante afloren con mayor facilidad. Se realizó mediante el método de investigación-acción en el aula (en seis fases desde el diagnóstico hasta la socialización), a partir de los intereses y necesidad de los mismos jóvenes sobre temas específicos, sobre los cuales trabajan mediante actividades dinámicas y creativas hasta producir un ensayo, que luego se integra al contenido de la revista literaria. Este material es

un acercamiento a la crítica constructiva, que no sólo fortalece las habilidades lectoras y de interpretación, sino que hace que cada joven se descubra asimismo, descubra sus pasiones e intereses (Profesor: Albeiro López).

Al igual que el anterior, otros proyectos de aula tales como: El reportero, para mejorar las habilidades de lectura, escritura y oralidad en los estudiantes de 6º y 7º grados; Juguetón, un proyecto de aula para aprender a hablar, leer y escribir, de 1er. grado; La magia de leer y escribir cuentos, de 2º grado; Cazando crónicas, de 8º grado; Historias de un acordeón, de 9º grado, entre otros, han generado en los maestros mejores niveles de reflexión y de acción que los encontrados al inicio de esta investigación. Sus discursos muestran una comprensión teórica coherente con las tendencias contemporáneas de enseñanza de la lengua y la literatura, lo mismo que su capacidad de indagación, de análisis y de sistematización respecto de los datos de sus prácticas.

Esas reflexiones y acciones mencionadas arriba se sistematizan a través de tres tipos de registros: actas de reuniones, fichas de valoración de proyectos de aula y artículos escritos por cada maestro sobre su experiencia. Con base en los registros mencionados se realizan talleres con pares académicos externos (nuevas reflexiones), se preparan ponencias para participar en eventos académicos y, también se prevé una primera publicación oficial (Revista o Libro) del Colegio Asodesi. Estos ejercicios de escritura académica y de intercambio entre pares, son considerados por los docentes investigadores del GET como un verdadero laboratorio en el que se reconocen, se valoran y se validan sus experiencias pedagógicas.

CONCLUSIÓN

En este trabajo se considera que la Investigación-Acción, por su carácter crítico, reflexivo y participativo, se constituye en una opción investigativa y pedagógica importante para generar transformaciones a nivel conceptual y metodológico de los maestros de lenguaje, con el fin de mejorar sus estrategias de enseñanza y de aprendizaje y contribuir al desarrollo académico y formativo de los estudiantes. En el contexto de la IA, el GET, como dinámica de trabajo colectivo, posibilita la construcción de un pensamiento democrático entre docentes, en tanto se supera el trabajo individualizado – bastante común en la escuela –

mientras se avanza hacia nuevas formas de interacción en las que sus propias prácticas se constituyen en objeto de indagación y de reflexión crítica permanentes, apoyadas en referentes teóricos apropiados por el grupo. El accionar compartido de los maestros permite comprender la importancia del estudio (lecturas) como fuente para la formación intelectual; la creación de técnicas e instrumentos de investigación; y la disciplina de la escritura reflexiva (sistematización) de las experiencias, como vehículo para el intercambio entre comunidades académicas.

REFERENCIAS

- Bautista, J. (1990). *Método y teoría del conocimiento. Un debate, en lo social en los planes de estudio de la educación preescolar y primaria*. Antología. México: Ed. UPN/SEP
- Camargo, M. (2005). Maestro – investigador, ¿y por qué no? En *Navegaciones. El magisterio y la investigación*. Bogotá: Colciencias.
- De Souza, J. (2007). Contribución de Orlando Fals Borda a la teoría de la educación. Ponencia en *Simposio Internacional Investigación-Acción y Educación en Contextos de Pobreza*. Bogotá: Universidad de la Salle, mayo 16, 17, 18 de 2007.
- Doria, R. (1998). Reflexiones sobre el proceso de lectura y escritura. La clase como taller permanente. En *Revista Educación y Cultura* No. 45 (pp.24-27). Bogotá, Fecode.
- Doria, R. (2009). Relaciones entre las concepciones de los maestros de lenguaje y sus prácticas de enseñanza de lectura y escritura. En *Revista de Lingüística y Literatura* No. 12/13 (pp.31-40), Montería, Universidad de Córdoba
- Doria, R & Pérez, T. (2008). *Prácticas de enseñanza de la lectura y la escritura en escuelas públicas de Montería: Concepciones y metodologías*. Montería: Tesis de Maestría en Educación, SUE-CARIBE, Universidad de Córdoba.
- Elliott, J. (2007). Restablecer la esperanza social a través de la investigación acción participativa. Ponencia en el *Simposio Internacional Investigación-Acción y Educación en Contextos de Pobreza*. Bogotá: Universidad de la Salle, mayo 16, 17, 18 de 2007.
- Fals Borda, O. (1980). La ciencia y el pueblo: nuevas reflexiones. En Salazar, M. (2005), (Comp.). *La Investigación acción participativa. Inicios y desarrollos* (pp. 65-84). Bogotá: Magisterio.
- Feuerstein, R. (2005). El potencial del aprendizaje: Una mirada desde la Modificabilidad Estructural Cognitiva. En *Revista Magisterio* No.12 (pp. 7-11), Bogotá, Magisterio.
- Freire, P. (2009). *Pedagogía de la autonomía*. México: Siglo XXI Editores.

- Jolibert, J. (2002). *Formar niños lectores de textos* (octava edición). Santiago de Chile, Dolmen.
- Jolibert, J. (2002). *Formar niños productores de textos* (octava edición). Santiago de Chile, Dolmen.
- Lerner, D. (2001). *Leer y escribir en la escuela: lo real, lo posible y lo necesario*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Lewin, K. (1946). La investigación-acción y los problemas de las minorías. En Salazar, M. (2005), (Comp.). *La Investigación acción participativa. Inicios y desarrollos* (pp. 13-25). Bogotá: Magisterio.
- Lomas, D. & Osoro, A. (1998) (Comp.). *El enfoque comunicativo de la enseñanza de la lengua*. Barcelona: Paidós.
- Martínez, M. C. (2001). *Aprendizaje de la argumentación razonada*. Cali: Univalle.
- Martínez, M. C. (2002). *Estrategias de lectura y escritura de textos. Perspectivas teóricas y talleres*. Cátedra UNESCO Lectura y Escritura. Editorial Facultad de Humanidades. Universidad del Valle, Cali.
- Martínez, M. C. (2004). El procesamiento multinivel del texto escrito. ¿Un giro discursivo en los estudios sobre la comprensión de textos?. En *Revista Lenguaje*, No. 32 (pp.28-53), Cali, Univalle.
- Martínez, M. C. (2009). Hacia un modelo de lectura y escritura: una perspectiva discursiva e interactiva de la significación. En *Revista Signos*, Vol.3, No.45-46 (pp.129-147).
- Martínez, M. C. (1999). Hacia un modelo de lectura y escritura: una perspectiva discursiva e interactiva de la significación. En: *Revista Signos* (versión on-line) 32 (45-46), 129-147. Consultado en http://www.scielo.cl/scielo.php?pid=S0718-09341999000100013&script=sci_atext, el 27/10/2007.
- Muñoz, J.F., Quintero, J. y Munévar, R.A. (2002). Experiencias en investigación-acción-reflexión con educadores en proceso de formación. En *Revista electrónica de investigación educativa*, Vol.4 No.1. Consultado el 23 de junio de 2007 en <http://redie.uabc.mx/vol4no1/contenido-munevar.html>.
- Pérez Abril, M. (2004). Leer, escribir, participar: un reto para la escuela, una condición de la política. En *Revista Lenguaje*, No. 32 (pp.71-88), Cali, Univalle.
- Rincón, G. (2007). Los proyectos de aula y la enseñanza y el aprendizaje del lenguaje escrito. *Serie Tejer la Red/2*. Cali: Poemia.
- Rincón, G. & Pérez, M. (2007). Leer y escribir al iniciar la escolaridad. *Serie Tejer la Red/2*. Cali: Poemia.
- Rincón, G., De La Rosa, A., Rodríguez, G., Choís, P. y Niño, R.A. (2003). Entre-textos: la enseñanza y aprendizaje de la comprensión de textos escritos en experiencias innovadoras de educación primaria del Valle del Cauca. En *Revista Lenguaje*, No. 31 (pp.142-160), Cali, Univalle.
- Salazar, M. (2005). *La Investigación acción participativa. Inicios y desarrollos*. Bogotá: Magisterio.

- Sánchez-Castro, L. (2011). La lectura contextual. Metodología para la lectura de fragmentos de los filósofos presocráticos aplicada a la tradición interpretativa platónica sobre Heráclito. En *Pensam.cult.*, Vol. 14-2 l. consulta realizada el día 7 de marzo de 2012 en <http://www.google.com.co/search?hl=es&source=hp&=investigaciones+sobre+lectura+microtextual>.
- Simposio Internacional Investigación-Acción y Educación en contextos de pobreza (memorias). Bogotá: Universidad de la Salle, mayo 16, 17, 18 de 2007.
- Woods, P. (1995). *La escuela por dentro. La etnografía de la investigación educativa*. Barcelona: Paidós.

SOBRE LOS AUTORES:

Ruy Doria Correa

Profesor Asociado de la Universidad de Córdoba. Miembro del grupo de investigación Cymted – L. Licenciado en Lenguas Modernas. Especialista en Enseñanza del Español y la Literatura. Magíster en Educación. Áreas de interés académico: pedagogía y didáctica del lenguaje.

Correo electrónico: rudoco57@hotmail.com – doriarudy@hotmail.com

Maribel Castro Sierra

Profesora de la Institución Educativa Camilo Torres, Montería. Miembro del Colectivo REDLENGUAJE - Universidad de Córdoba. Licenciada en Filosofía y Letras, Especialista en Planeamiento Educativo, Magíster en Educación y Desarrollo Humano. Áreas de interés académico: pedagogía y didáctica del lenguaje

Correo electrónico: mm.castros@hotmail.com

Fecha de recepción: 10-11-2011

Fecha de aceptación: 16-04-2012