

La formación permanente de maestros desde la pedagogía por proyectos

Elizabeth Narváez Cardona

Universidad del Valle

La búsqueda sin fin para quienes creen y participan en la formación de maestros en ejercicio, estaría en la respuesta a la siguiente pregunta propuesta por Honoré: “¿Cómo podemos establecer y descubrir la posibilidad de superación de lo que ya está formado?”.
(1980, citado por García, 1999)

Resumen

El siguiente artículo presenta la síntesis del trabajo de monografía “Aproximación comprensiva a un Programa de Mejoramiento Docente en Lengua Materna”¹. Se comparte la reflexión realizada en este estudio de caso y se espera, por esta vía, aportar a la discusión sobre la complejidad de la formación de docentes en ejercicio para el área del lenguaje. El trabajo se centra en el análisis del impacto del Programa de Mejoramiento Docente en Lengua Materna: (PMDLM) de la Universidad del Valle, específicamente de la línea: “Lenguaje escrito y pedagogía por proyectos”, ofrecida a los maestros desde 2° hasta 5° de Educación Básica Primaria. El estudio sugiere que el PMDLM debe abrir un espacio de reflexión explícita sobre la formación de docentes en ejercicio para el área de lenguaje y dirigirla solamente a los maestros que ocupan cargos directivos. Además, debe formular investigaciones referidas a ejes temáticos tales como: la relación entre la formación de lectores y productores de textos con pedagogías democráticas; la pedagogía por proyectos en la formación de lectores y escritores; las tensiones entre la duración de los programas de formación de maestros y sus transformaciones; y la continuidad de la formación una vez finaliza cada cohorte.

Palabras clave: *Formación de maestros en ejercicio, pedagogía por proyectos, formación de lectores y escritores, maestros de lenguaje.*

Abstract

This article is a synthesis of the senior thesis entitled “Comprehensive Approximation of a Program of Native Language Teacher Development.” It seeks to share the

¹ Dirigido por la profesora Gloria Rincón Bonilla de la Escuela de Ciencias del Lenguaje de La Universidad del Valle.

reflection resulting from a case study as a contribution to the study of the complexity of first language in-service teacher training programs. The analysis focuses on the impact of the "First Language Teacher Development Program" (PMDLM), carried out by the Universidad del Valle in the area of "Written Language and Project Work," which is offered to second through fifth grade elementary school teachers. The analysis suggest, the need for creation of a space for discussion and reflection about in-service teacher training programs in the administrative field. The findings should also lead to the formulation of research proposals dealing with topics such as the training of readers and writers from a democratic perspective, the role of project work in readers and writers training, the relationship between the duration of in-service teacher training programs and teachers' development, and the continuation of such programs.

Key words: *in-service teacher training, project work, readers and writers training, language teachers.*

Introducci3n

La monografía surgi3 en el marco de la problemática de la formaci3n permanente de maestros en lenguaje que están interesados en la enseñanza de la comprensi3n y producci3n de textos. Específicamente, la búsqueda es una aproximaci3n comprensiva a un programa de formaci3n de docentes en ejercicio que se viene efectuando desde 1997 en la Escuela de Ciencias del Lenguaje de la Universidad del Valle, el Programa de Mejoramiento Docente (PMDLM): Desarrollo de la Lectura y la Escritura (en Lengua Materna).

Una de las motivaciones que origin3 este trabajo tiene que ver con una observaci3n no sistematizada en diferentes sesiones de clase de lenguaje en una instituci3n preescolar, que se realiz3 durante el año lectivo 2000-2001². Despu3s de dicha exploraci3n y observaci3n informal pudo decirse que existían cambios en las concepciones que las maestras tenían sobre diversos aspectos de la enseñanza de la lengua materna; sin embargo, aún se observaban prácticas que no estaban sustentadas en dicho discurso "de cambio", asunto por el cual surgieron algunas preguntas que se convirtieron en el motor de este trabajo:

² El total de maestras observadas fue siete (7). Cuatro (4) de ellas participaron en la primera. y segunda promoci3n del PMDLM.

- ¿Qué es lo que influye en la posibilidad de transformar las formas de saber, decir y hacer³ de los maestros?
- ¿Por qué los maestros asisten a programas de mejoramiento docente, seminarios o cursos de capacitación y parece que esto no es suficiente para modificar sus prácticas?
- ¿Qué huellas evidencian transformaciones en las formas de saber, decir y hacer de los maestros?

Teniendo en cuenta que el PMDLM era la opción de formación permanente en la que habían participado algunas de las maestras observadas en la exploración informal, se encontró viable reflexionar desde la propuesta académica del PMDLM como un espacio para encontrar respuestas “posibles” a las anteriores preguntas.

El eje central de este Programa está constituido por la lectura y la escritura. La reflexión y la acción sobre estos dos procesos se orientan a partir de una concepción discursiva del lenguaje e interactiva del aprendizaje. Este eje se desarrolla en líneas de trabajo independientes que hacen énfasis en problemáticas particulares que se considera pertinente profundizar de acuerdo con las necesidades y características de los grupos de docentes y de las poblaciones de impacto de su labor pedagógica. Estas líneas son:

- *La enseñanza de la lectura y la escritura en preescolar:* Para maestros que enseñan en el nivel preescolar.
- *La enseñanza de la lectura, el lenguaje escrito y la escritura en primero de primaria:* Para maestros que tienen a su cargo el primer grado de Educación Básica Primaria.

³ Términos tomados de la investigación “Entre el hacer, el decir y la reflexión de docentes sobre el lenguaje” del equipo de investigación “Concepciones de los maestros e interacciones lingüísticas en el aula” de la Universidad Distrital-Colciencias en la que se afirma que la investigación “trata de realizar un estudio integral de la forma como los maestros realizan su trabajo en torno a la enseñanza de la lengua y en especial de la lengua escrita. Lo que implica focalizar la mirada en la praxis educativa del maestro como la conjugación de un *hacer*, y sus reflexiones en torno a él como un *decir*. En esa dinámica entre el hacer y el decir, los maestros ponen en juego sus diferentes formas de construir y conceptualizar el mundo y sus saberes” (Morales y Bojacá, 2002:72).

- *Los proyectos escolares y la enseñanza del lenguaje:* Para maestros de 2^o a 5^o de Educación Básica Primaria.
- *El discurso escrito, desarrollo de estrategias de comprensión y producción textual:* Para maestros de Educación Básica Secundaria y Media de todas las áreas.
- *La formación de docentes lectores y productores de textos narrativos:* Para maestros de 4^o y 5^o de Educación Básica Primaria y Educación Básica Secundaria de todas las áreas.

Este estudio también aporta a la evaluación del impacto del PMDLM, en la medida en que implica el análisis sobre el qué y el cómo incide un proyecto social en el cambio de estructuras conceptuales y prácticas bastante arraigadas. Éste es el propósito fundamental del Programa al pretender contribuir en la transformación de los maestros para que innoven en la enseñanza de la lectura y la escritura.

En este artículo se presenta inicialmente un breve recorrido sobre el marco conceptual que se consideró pertinente para realizar la reflexión sobre el Programa. Se hace también una síntesis de la estrategia metodológica seleccionada para efectuar esta aproximación. Finalmente, se plantea una mirada crítica sobre el PMDLM desde los resultados y el análisis.

1. Marco conceptual

Para realizar este trabajo se consideró que el marco conceptual debera estar relacionado con los siguientes ámbitos: el primero, la formación de docentes, por ser uno de los factores que se considera un favorecedor para la transformación de los maestros. Y el segundo, la pedagogía por proyectos debido a que en la propuesta del PMDLM se encontró que se convierte en la opción pedagógica para innovar en la formación continua; además, fue la línea del PMDLM sobre la que se decidió retomar las voces de algunos docentes egresados y de los tutores para enriquecer el análisis.

1.1 La formación permanente de maestros

La formación es una actividad que implica el desarrollo personal de los sujetos cuando se ejerce sobre ellos influencias externas para posibilitarlo. No obstante, además de involucrar acciones o fuerzas desde el exterior, requiere del control que el sujeto tenga sobre dicho proceso. Este control se plantea en términos de su voluntad y motivación frente al proceso de formación y está relacionado con el propósito que se persiga durante el mismo.

En este sentido, hablar de formación es intentar encontrar respuesta a las siguientes preguntas: quién, qué, cómo, por qué y para qué formarse. Por eso, se puede afirmar que hablar de formación de maestros es más que un asunto de simple entrenamiento, remite al reconocimiento de que son adultos con una dimensión personal y profesional previa, que están insertos en un proyecto colectivo, entendido como el sistema educativo desde lo macro —la Escuela— hasta lo micro —el aula—.

Por eso, algunos autores como Medina y Domínguez (en García: 1999), afirman que la formación del profesorado es la

“[...] preparación y emancipación profesional del docente para elaborar crítica, reflexiva y eficazmente un estilo de enseñanza que promueva un aprendizaje significativo en los alumnos y logre un pensamiento-acción innovador, trabajando en el equipo con los colegas para desarrollar un proyecto educativo común” (1989:87).

Así pues, la formación permanente⁴ de maestros está centrada en apoyarlos para que desarrollen un estilo de enseñanza que sea asumido reflexivamente, es decir, que les permita estar en constante confrontación a partir de las relaciones que establecen con los estudiantes a través del aprendizaje. Pero además que apunte a la reflexión sobre su propio papel en el proceso de enseñanza y las relaciones de esta acción con el proyecto educativo colectivo del que hacen parte.

Teniendo en cuenta la complejidad y el reto que impone la formación de maestros, García (1999) considera que se trata de

⁴ Formación de docentes en ejercicio, formación continua o formación permanente se usarán de forma indistinta. Esta aclaración es pertinente debido a que existe también la formación docente inicial.

un campo disciplinario con estructura conceptual y sintatica específica; en otras palabras es un campo que debe ser asumido como una matriz disciplinario —una unidad singular cuyo desarrollo implica características y condiciones específicas—. Las justificaciones para defender esta concepción estn en que la formación de maestros:

- Posee un objeto de estudio específico: los procesos de formación, preparación, profesionalización y socialización de los profesores. Por lo tanto, se diferencia de otros campos conceptuales dentro de la Didáctica.
- Desarrolla diversidad de estrategias, metodologías y modelos dirigidos al análisis de los procesos para aprender a enseñar (Medina y Domínguez, 1989, en García, 1999).
- Cuenta con la existencia de una comunidad científica que, a partir de trabajos de investigación y de las experiencias en los mismos programas de formación, fomenta el conocimiento a través de la elaboración de un código de comunicación específico para este campo.
- Incorpora, de forma activa, a los propios protagonistas del proceso: los profesores en los programas de investigación, asumiendo roles tanto en el diseño y desarrollo como en el análisis de datos.
- Cuenta con la insistente atención de políticos, administradores e investigadores por ser un eje fundamental en el mejoramiento de la calidad del sistema educativo.

García (*op. cit.*) también propone la reflexión sobre cuál es la concepción de maestro que subyace en las propuestas de formación. Considera que se develan tres posiciones frente a los imaginarios de ser maestro: (a) persona efectiva que cumple un papel importante en la investigación y la formación, (b) sujeto con destrezas, que, en consecuencia, debe entrenarse en habilidades, conductas y competencias y (c) profesional que toma decisiones y se centra en los elementos cognitivos de su actividad profesional.

Así mismo, estas concepciones son producto y al mismo tiempo sustento de algunos de los modelos de formación del profesorado, entre los que se encuentran (Joyce *et al.*, 1975; Periberg, 1979 y Zeichner, citados en García, 1999): (i) *El modelo*

tradicional que mantiene una separación entre la teoría y la práctica, con un currículum normativo y orientado a las disciplinas; (ii) *el movimiento de orientación social*, basado en los trabajos de Dewey, con una visión constructivista del conocimiento y orientado a la resolución de problemas; (iii) *el movimiento de orientación académica* que concibe al profesor como un sujeto con dominio de los contenidos y cuya tarea consiste en practicar las disciplinas académicas en clase; (iv) *el movimiento de reforma personalista* que asume que la formación del profesorado ha de ser un proceso de liberación de su personalidad, por lo que se centra en ella para que sea capaz de ayudar a los alumnos; y (v) *el movimiento de competencias* que incide en el entrenamiento del profesorado en habilidades, destrezas y competencias específicas.

Dependiendo de la concepción de maestro, los modelos para la formación de docentes también han influido en las modalidades del desarrollo de los programas. Una de ellas, concibe la formación como un asunto estático y referido sólo al dominio de destrezas conceptuales; entre tanto, la otra busca opciones pedagógicas encaminadas a la transformación del saber y del quehacer pedagógico, al mismo tiempo que se cualifica el saber específico.

Bajo la primera concepción se sustentan aquellas prácticas de formación continua a través de los cursos de “capacitación”, en los que se pretendía dar a los maestros modelos y herramientas para el desarrollo de los programas curriculares y se consideraba que si se aplicaban se fortalecería su formación y se harían cada vez más eficientes para enseñar. Esta modalidad de formación se basa en una concepción instrumentalizante que está sustentada en el conductismo y el tecnologicismo, en los que se le “enseña” al maestro a “enseñar” sin aproximarle a la desestabilización conceptual ni experiencial de su rol en la escuela.

Lo que muestran los resultados basados en estas experiencias es que no ha sido una modalidad de formación positiva, debido a que en el momento en que los maestros tratan de vivenciar el método sugerido, se dan cuenta de que es mejor seguir trabajando como lo hacían antes, porque les resulta más seguro y menos dispendioso; en otros casos, si los maestros le

apuestan al “nuevo método”, fácilmente caen en actividades mecánicas producto de la no oportunidad que tuvieron para reflexionar sobre “lo que se hace” en el aula.

La segunda concepción, en contraposición con la anterior, plantea los cambios urgentes que redimensionan al maestro y su papel dentro del sistema escolar. Patricia Calonje (1996) plantea la necesidad de un cambio profundo en la concepción y orientación de la formación de docentes y entre los retos sugeridos están:

- Promover el encuentro profundo con la orientación teórica: los programas deben fundamentarse en las ideas de los grupos o equipos de docentes con trayectoria en investigación, experimentación e innovación y en el campo específico de conocimiento.
- Utilizar estrategias pedagógicas que articulen el trabajo del docente con los temas que le preocupan, para tratar de que amplíe y enriquezca su visión del mundo y de la vida.
- Estimular la autonomía de los maestros en el plano afectivo, intelectual, cultural y social.
- Reconocer al maestro como productor de conocimientos, como artífice y creador de cultura y como un miembro activo de la experiencia formadora. De allí que es fundamental que participen en el proceso formativo con sus aportes para contribuir en el fortalecimiento del programa. Así se vinculan y ayudan a construir nuevos procedimientos y metodologías.
- Posibilitar la continuidad de la formación básica con la formación permanente y el trabajo docente.
- Abordar la forma como los docentes conciben la cualificación, por cuanto esto incide en su manera de vincularse con cada actividad.
- Hacer posible una relación con el conocimiento que se construya sobre la duda y no sobre seguridades y certezas, relación que debe privilegiar la lucha con uno mismo antes que con el vecino, la desconfianza en la prisa y en la moda, la búsqueda de alteridad e identidad como algo inseparable y la necesidad de diálogo externo e interno.
- Señalar distintos caminos por los que puede ser posible propiciar el intercambio, el descubrimiento de semejanzas y diferencias, el encuentro de puntos de contacto pero también de conflicto y la manera de afrontarlos.

1.2 La pedagogía por proyectos, la formación de maestros y el currículo escolar

Según los retos propuestos por Calonje (*op. cit.*), la pedagogía por proyectos es una opción viable en la reconceptualización del maestro, en tanto sujeto participante y transformador de la Escuela. Esta pedagogía defiende que las personas aprenden desde su rol social y activo, debido a que son portadoras de conocimientos, intereses y experiencias construidas al ser miembro de una cultura, por eso, son capaces de ejercer transformaciones en ella. No obstante, mirar al sujeto como autónomo y activo no significa que para esta pedagogía las metas y los objetivos sean propuestas individuales, al contrario, se formulan, organizan y proponen de forma colectiva a través de interacciones basadas en la argumentación.

Entonces podría decirse que los proyectos son una construcción colectiva, que se logra gracias a las negociaciones que hacen los participantes para definir una meta común, unas acciones cooperativas que permitan descubrir y construir saberes, integrando la teoría y la práctica. Finalmente, son un espacio para que la identidad sociocultural de todos los participantes, sus necesidades e intereses sean el punto de partida y una guía para el desarrollo del proceso.

Otro de los fundamentos de los proyectos es la investigación. Cada pregunta, problema y necesidad definida como motor del proyecto implica partir de la lectura de diferentes fuentes de información que presentan posturas similares y opuestas sobre el mismo tema. Esta situación enfrenta al grupo a desadaptaciones y conflictos, ante los que la construcción colectiva y negociada sigue siendo la estrategia fundamental.

En relación con la pedagogía por proyectos y su aporte para el currículum, se puede afirmar que organizar la vida escolar alrededor de los proyectos parece una forma positiva de articular las situaciones de aprendizaje pensadas por la escuela, con las necesidades de conocimiento a las que se enfrentan los estudiantes. Esto implica entender el saber como una globalidad por lo que se integran las áreas para promover la construcción del conocimiento.

Ahora bien, durante un proyecto, los temas aparecen en toda su complejidad y por tanto, en su abordaje integran diversas perspectivas, intenciones y finalidades y es por eso que no es posible que su propósito sea la presencia equilibrada de todas las áreas y las disciplinas curriculares. Si lo que orienta el desarrollo de los temas es la exigencia de que **todas** las áreas estén presentes, se trata de **correlación**, no de **proyectos**.

Para resolver la complejidad del objeto de estudio alrededor del cual se construye el proyecto, es una exigencia asumir la consulta, la lectura y la reflexión de diferentes fuentes de información organizadas en soportes textuales variados (verbal, plástica y audiovisual, entre otras). Por esta razón, se insiste en que el lenguaje es mediador en la interacción, vehículo de aprendizaje y objeto de reflexión; es decir que, en esta pedagogía, el lenguaje tiene un lugar muy relevante, independiente del tipo de proyecto que se realice.

Al enfrentarse a la resolución de un problema complejo desde diferentes fuentes y formas de reflexión, los participantes de los proyectos deben reconocer que ésta es una modalidad de articulación de los conocimientos escolares que implica reconsiderar que el orden de presentación de los mismos no es rígido, predeterminado ni claramente fraccionado disciplinariamente. La función de los proyectos se convierte, entonces: “en favorecer la creación de estrategias de organización de los conocimientos en relación con 1) el tratamiento de la información y 2) la relación entre los diferentes contenidos en torno a problemas o hipótesis que faciliten al alumnado la construcción de sus conocimientos, la transformación de la información precedente de los diferentes saberes disciplinares en conocimiento propio” (Hernández y Ventura 1998:57).

De allí que las experiencias escolares con la pedagogía de proyectos ofrezcan una organización de las actividades que varían en función de la duración temporal, de la organización horaria, del aula y del espacio; en últimas, la elección del tema, es la que delimita el modo en que se planea y ejecuta el proyecto.

A lo largo de todo el proceso, los estudiantes juegan un papel protagónico en la decisión y gestión de la tarea. Desde la elección

del tema, confección del primer guión que dará pie al proyecto, hasta las actividades y la evaluación que se van a realizar. Estas etapas se deliberan de forma compartida y se ejecutan por los propios alumnos, el maestro y, en algunos casos, otros actores de la comunidad educativa (como también las familias de los estudiantes). No obstante, la participación activa del maestro no desaparece, su responsabilidad es no dejarlos en el aire y no confiar sólo en lo espontáneo; debe tratar de crear situaciones que estimulen la toma de decisiones, análisis, reflexiones, debates, arriesgar hipótesis, contrastar, buscar información, etc. En pocas palabras, se trata de seguir pensando guiados por el maestro.

Puede afirmarse que según la modalidad del proyecto varía la necesidad de encauce y dirección, por parte del maestro. En el caso de proyectos sencillos la exigencia es más en la elección e indicación de la tarea. Otros, más complejos, requieren la atención constante del maestro, no sólo en la determinación del fin u objetivo del proyecto, sino en la organización del trabajo, en la ejecución del mismo, en la apreciación y evaluación del proceso y de lo aprendido.

Para terminar, es importante hacer una distinción entre dos tipos de proyectos que circulan en el ámbito educativo, que a pesar de que comparten la caracterización hecha hasta el momento, difieren en relación con los actores-participantes y los intereses que se convierten en el motor de su planeación y ejecución. Se trata de los *proyectos pedagógicos* y los *proyectos de aula*.

Los *proyectos pedagógicos* son considerados construcciones sociales que se dan a partir de la investigación que el maestro o grupos de maestros hacen de su entorno educativo para generar estrategias con el fin de transformarlo. Las situaciones que identifican como problemáticas están, por lo general, relacionadas con su quehacer pedagógico y ante ellas desean encontrar alternativas de trabajo.

Los *proyectos de aula*, que están enmarcados dentro de los proyectos pedagógicos, son entendidos como construcciones colectivas de los maestros con los estudiantes a partir de un problema o interés común, que genera una cantidad de acciones en donde la interacción y el reconocimiento de la dimensión

sociocultural de los participantes fundamenta la elaboraci3n y reelaboraci3n de los saberes.

Sin embargo, un tercer tipo de proyectos, llamados *proyectos formativos*, propuestos por Rinc3n (1999) a partir de la experiencia en el PMDLM, se conciben como un medio para la integraci3n del conocimiento de las diversas realidades en las que se realiza la labor docente. Tambi3n impulsan procesos de profundizaci3n y reflexi3n, en el caso de programas de maestros para el área del lenguaje, sobre asuntos relacionados con: el lenguaje, la comunicaci3n, la lectura y la escritura y su enseñanza, al mismo tiempo que se construyen soluciones o alternativas a problemas de la práctica pedag3gica escolar.

2. La opci3n metodol3gica para la realizaci3n de este estudio

De acuerdo con la búsqueda de este trabajo, se opt3 por una metodol3gia propia de la **investigaci3n cualitativa**, que permite, como afirman Bonilla-Castro y Rodríguez (1995).

“[...] hacer una aproximaci3n global de las situaciones sociales para explorarlas, describirlas y comprenderlas de manera inductiva. Es decir, a partir de los conocimientos que tienen las diferentes personas involucradas en ellas [...]”.

Además se utiliz3 una perspectiva interpretativa o hermeneútica –aproximaci3n comprensiva– que permite comprender que las realidades observadas serán construcciones mentales de los sujetos y son definidas por su naturaleza hist3rico-cultural (G3mez, 2002).

Entonces, para hacer la aproximaci3n comprensiva al PMDLM, se realiz3 primero una descripci3n del Programa desde los documentos que dan cuenta de él: a) la propuesta académica del Programa; b) dos investigaciones⁵ y c) una ponencia sobre la experiencia de la cohorte 98-99 presentada por la

⁵ La primera fue la monografía “Los modos de leer y escribir en grados iniciales” presentada por Rosa María Niño y Gloria Amparo Rodríguez (2000) para optar por su título de Especialistas en la Enseñanza de la Lectura y la Escritura en la Lengua Materna de la Universidad del Valle. El segundo fue el trabajo de grado “Incidencia de un programa de mejoramiento docente en la enseñanza de la producci3n de cuentos en un curso de 1^o de primaria”, presentada por Elizabeth Pacheco (1999) para optar por su título de Licenciatura en Lenguas Modernas.

coordinadora del Programa en el IV Congreso Colombiano y el V Latinoamericano de Lectura y Escritura que estuvo centrado en la formación de docentes.

También se construyó una mirada analítica del Programa sobre la base de una exploración formal realizada a través de una encuesta que abrió un espacio a algunas de las voces de los actores del PMDLM⁶, esto con el fin de indagar sobre su cambio conceptual en relación con la enseñanza de la lectura y la escritura, la pedagogía por proyectos, su participación en el Programa y el cambio cultural en la concepción de la formación permanente de docentes.

Las encuestas dirigidas a los maestros beneficiarios se enviaron por correo local. La población fue de 107 maestros beneficiarios de la ciudad de Cali que participaron en la modalidad financiada por el convenio MEN-ICETEX-UNIVALLE⁷ y de dos promociones autofinanciadas (anterior y posterior). El único criterio para su selección fue que trabajaran en instituciones oficiales. Del total de encuestas sólo fueron devueltas 9 (8% del total). A los tutores del Programa se enviaron 10 encuestas. Se obtuvo respuesta de 6 de ellos (60%). Las encuestas se diseñaron con preguntas de opción abierta a excepción de algunas relacionadas con la caracterización general de los encuestados.

Para efectuar el análisis de las encuestas se leían las respuestas y se categorizaban de acuerdo con los objetivos que se habían propuesto para la exploración formal:

- a. Describir las concepciones de los maestros en relación con sus actuales prácticas pedagógicas para la enseñanza de la lectura y la escritura en lengua materna.
- b. Describir las concepciones de los directivos de los docentes en relación con las prácticas pedagógicas de los maestros que fueron beneficiarios del programa.
- c. Describir las concepciones de los estudiantes en relación con el quehacer pedagógico de los maestros que fueron beneficiarios del programa.

⁶ Véase anexo 1 con el formato de las encuestas diseñadas.

⁷ Ministerio de Educación Nacional, Instituto Colombiano de Estudios en el Exterior y Universidad del Valle.

- d. Describir las concepciones de los tutores del Programa en relación con su quehacer como orientadores del mismo.
- e. Analizar el cambio cultural en la consideración del Programa de Mejoramiento Docente, en tanto programa de formación continuada para maestros en ejercicio.

Es necesario aclarar que, debido a que la exploración formal sólo se hizo a partir de una muestra de los maestros del sector oficial que participaron entre el año 1997 y el 2000 en la línea de proyectos y que la ponencia presentada por la coordinadora se centra en la reflexión sobre la promoción 1998-1999, durante el convenio financiado por el MEN-ICETEX-UNIVALLE, no es posible generalizar el resultado del análisis de los datos recogidos a todo el PMDLM.

Por último, se hizo una reflexión sobre los avances y aportes del PMDLM a la luz de la revisión teórica realizada y se efectuaron discusiones de retroalimentación, sobre los intentos del Programa tendientes a la transformación tanto de los imaginarios que se han delimitado, como de sus retos.

3. Análisis del cambio cultural en el Programa de Mejoramiento Docente a partir de la exploración formal

El análisis de las encuestas sólo retoma las voces de algunos de los participantes del PMDLM, en relación con la incidencia del PMDLM en procesos de transformación docente. Se trata de tutores y maestros egresados de las promociones desde el año 1997 hasta el 2000 que están vinculados al sector oficial⁸. En este artículo se destacan los hallazgos directamente relacionados con el cambio cultural considerando el Programa de Mejoramiento Docente, en tanto programa de formación continuada para maestros en ejercicio. A continuación se presentan las concepciones de los tutores y de los maestros beneficiarios del programa.

⁸ Se recuerda que de las 107 encuestas realizadas, sólo fueron devueltas 9 (8% del total). A los tutores del Programa se les enviaron 10 encuestas y se obtuvo respuesta de 6 de ellos (60%).

3.1. Las concepciones de los tutores

Los tutores destacan el trabajo de negociación concertada realizado por la coordinación del Programa para la toma de decisiones. Entre otras de las estrategias de comunicación nombradas por los tutores están: las reuniones quincenales, las circulares y los informes sobre los maestros participantes. Destacan como estrategia de cualificación la asesoría individual y colectiva que apoyó la toma de conciencia sobre sus procesos de lectura y escritura, que también se sustentó con la participación en la modalidad de seminarios intensivos o talleres, de personas externas al PMDLM. Una de las huellas de que se avanzó y apoyó la formación de los tutores como maestros que leen y escriben, son las publicaciones que lograron compartir 5 de los 6 tutores que respondieron la encuesta. Con el reconocimiento de estas características de la relación promovida por los coordinadores del Programa y los tutores, se observa que se materializó la concepción del programa de formación docente como “una experiencia de aprendizaje para todos: los coordinadores, los tutores, los maestros y los niños. Cada uno desde su rol y con sus responsabilidades, pero todos como enseñantes y aprendices en la búsqueda de la coherencia, entendida como la aproximación máxima entre lo que se pretende y lo que se hace”⁹.

Dentro de las reflexiones que los tutores dicen haber construido en tanto que mediadores en la formación de los maestros participantes como lectores y escritores, se resaltan, entre otras, la necesidad de confrontar sus prácticas, de hacerlos conscientes que el primero que debe leer y escribir es el maestro, asumir la lectura y la escritura de sus textos y la de sus pares, y acercarse a la escritura como una opción que les permite reflexionar sobre su práctica y desmitificarla para poder transformarla. Los alcances de estas reflexiones logradas por los tutores dicen mucho de su compromiso con la formación de maestros que se repiensen como lectores y escritores antes de aproximar a otros, sus estudiantes, a esos mismos procesos; además, con la promoción de estas estrategias pedagógicas en la formación de los maestros, se

⁹ Ideas tomadas de la propuesta académica del PMDLM (Coordinación del programa, 1999).

observa que los tutores pudieron construir la reflexión sobre el lenguaje, la interacción, la lectura y la escritura como ejes temáticos de un programa cuya finalidad es la cualificación de los maestros para la enseñanza de la lengua materna.

Después de realizar un análisis de las concepciones, de las relaciones y de las reflexiones que los tutores construyeron en el desarrollo del Programa, puede observarse por qué llegan, según sus respuestas, al concepto de programa de formación docente desde los roles que puede asumir el maestro participante y el tutor. La totalidad de tutores concuerda con la idea de que un programa de formación de docentes en ejercicio para el área del lenguaje, es una oportunidad que tienen tanto tutores como maestros participantes para contrastar lo que saben, cómo lo entienden y qué hacen en el aula, en otras palabras es un espacio en el que se dispone de la teoría para reflexionar sobre la práctica y transformarla; se convierte pues, en una opción de formación conjunta en la que el reconocimiento de los saberes y experiencia de ambos actores posibilita el avance conceptual y práctico sobre la pedagogía de la lectura y la escritura. De ahí que, para los tutores, una de las razones que justificó su participación en el PMDLM fue la de compartir su experiencia conceptual y práctica después de haberse formado en diferentes programas académicos, además de que algunos resaltan como positivo el hecho de que sabían que eran parte de un equipo que ofrecía una alternativa pedagógica innovadora en la formación de docentes en ejercicio.

Los tutores consideran que el PMDLM logró incidir en la transformación de los maestros participantes porque el Programa promovió la reflexión y la confrontación por medio de la comparación entre su experiencia y sus concepciones como maestros y las discusiones teóricas, también porque la sistematización es una oportunidad para formalizar, gracias a la escritura, la reflexión sobre la teoría y la práctica. Los tutores además reconocen la organización pedagógica que conduce el desarrollo del Programa, identifican los seminarios intensivos, las prácticas colectivas (desarrollo de los proyectos formativos) y las asesorías individuales y grupales, como las estrategias que posibilitaron

hacer real la reflexión que, desde su parecer, sí logró incidir en el cambio positivo de los maestros participantes. Esto significa que la decisión del PMDLM sobre estos aspectos pedagógicos, son identificados como favorecedores, porque aseguran que “se establezcan relaciones diversas y significativas entre los participantes para construir redes de afectos y de conocimientos que garanticen una permanencia de la experiencia más allá de su culminación oficial”¹⁰. Con las afirmaciones anteriores se entiende por qué los tutores dicen que aceptarían participar de nuevo en el Programa, con el propósito de seguir apoyando a la reflexión sobre la enseñanza de la lectura y la escritura desde las nuevas experiencias que han construido.

3.2. Las concepciones de los maestros beneficiarios

La totalidad de los maestros beneficiarios reconocen el rol del tutor como guía y apoyo de su proceso de formación que se hizo evidente en acciones como sugerir la bibliografía, moderar las discusiones, analizar los textos en grupo y apoyar/asesorar sobre la relación entre la teoría y la práctica a través de la vivencia de los proyectos. Esta consideración se encuentra con la mirada de los tutores que asumieron su trabajo como una oportunidad de compartir y aprender con los maestros, es decir que las relaciones horizontales con el otro para reflexionar sobre la práctica y apoyándose en la teoría se vivieron y fueron percibidas por ambos actores del Programa; en sustento de esto afirman los maestros, por ejemplo, que el aprendizaje fue mutuo, que hubo un plan de trabajo compartido basado en la pedagogía constructivista; en últimas, lo identifican como un par que dio confianza para poder trabajar en equipo.

Los maestros construyeron la anterior imagen de los tutores porque sus relaciones con ellos se dieron a través de diversas estrategias como la discusión colectiva sobre los aciertos y los desaciertos de la práctica, y el análisis en la reconstrucción de sus textos. Con el reconocimiento de estas acciones en la estrategia pedagógica utilizada por el tutor, se observa que los maestros, a

¹⁰ Ideas de la propuesta académica del PMDLM (Coordinación del programa, 1999).

pesar de ver a los tutores como pares, identifican que su asimetría en las relaciones con ellos están dadas desde sus conocimientos en la pedagogía de la lengua materna y en su desempeño como lectores y escritores, lo que los pone en un rol de liderazgo y autoridad de forma invisible y no opresiva.

Específicamente sobre cómo el tutor apoya la formación de los maestros como lectores y escritores, se observa que los maestros identifican que el refuerzo en lectura está representado en el hecho de que el tutor sugería bibliografía actualizada; no obstante, no nombran ninguna estrategia específica de acompañamiento en su formación como lectores. Se podra pensar que la pregunta no logra explorar este aspecto o que los maestros no lograron hacer conciencia sobre las estrategias que al ser trabajadas en su propia formación, también podran ser invitadas al aula para ser vividas por sus estudiantes como lectores. Además, qu pasó con la bibliografía que apoyaba la reflexión sobre la pedagogía de la lectura? No hacen parte de esto de las estrategias que pueden nombrarse como posibilitadoras de otras formas de leer? Sobre el apoyo de los tutores en su formación como escritores, los maestros reconocen la utilidad de la escritura de textos como los diarios de campo, la autobiografía, los informes sobre el trabajo de clase, la sistematización final y las reflexiones colectivas; del mismo modo, queda la inquietud sobre algunas otras prácticas que los maestros tal vez no lograron identificar y sobre las que se presentaron y se discutieron por medio de la bibliografía trabajada.

A diferencia de las concepciones presentadas por los tutores, en las encuestas de los maestros no se observa convergencia en su mirada sobre lo que es un programa de formación de docentes para el área del lenguaje. Los conceptos son variados y entre ellos se encuentran:

El concepto desde el propósito

- Una oportunidad de cambio actitudinal hacia la innovación, el aprendizaje, el conocimiento y el entorno.
- Oportunidad de conocer y compartir experiencias.
- Formarse como lectores y escritores antes de formar a los estudiantes.

- Mejoramiento en metodologías, pedagogías y didáctica.

El concepto desde lo estratégico

- Un plan de trabajo.
- Partir de lo que hay para mejorarlo.
- Dar-recibir herramientas para trabajar la lectura y la escritura con las estudiantes.

Se observa que para los maestros no necesariamente ha habido un cambio en relación con el concepto. Se vio, en las descripciones anteriores, que su mirada sobre los roles del tutor se ha modificado y que ellos los asumen más desde la mediación reflexiva sobre la teoría y la práctica, que desde la imposición teórica autoritaria; sin embargo, aún existen expectativas frente a un programa de formación relacionadas con la necesidad de aceptar desde la autoridad académica del maestro formador lo que se **debe hacer** en el aula como garantía de mejora de los estudiantes y no de ellos como primeros responsables del cambio, antes que los chicos. Para algunos maestros el programa de formación sí es una alternativa para reflexionar sobre las prácticas personales como lectores y escritores, las relaciones con la teoría y los modos de hacer como maestros, como punto de partida para el cambio en el aula. Sería interesante analizar cómo inciden estas concepciones sobre el programa en el tipo de cambios que han asumido los maestros en el aula.

La mayoría de los maestros que respondieron la encuesta concuerdan en que autoevalúan su participación en el Programa como positiva, porque, según ellos, cumplieron con el trabajo y participaron activamente en las discusiones. Se observa que los maestros respondieron a la pregunta pensándose en el rol de estudiantes que “cumplen” con las exigencias de otro. Esto se pudo haber dado porque la pregunta abría el espacio para responder de esa forma; sin embargo, muy pocas respuestas estuvieron encaminadas a analizar su participación desde su roles de maestros, de lectores y de productores de textos. Lo anterior significa que para la mayoría de los profesores aún existe un fuerte imaginario en relación con su propósito al participar en un programa de formación, se trata de responder a los plantea-

mientos externos que se imponen desde el Programa, no cruzándolos con los intereses particulares que tenían antes de llegar a él.

No obstante, en la pregunta relacionada con los aportes del PMDLM en el saber y el hacer de los maestros, se encuentran respuestas como que aprendieron nuevas formas de participación en la escuela a través de las relaciones con los estudiantes, los padres de familia, el conocimiento, la lectura y la escritura; es positivo encontrarlas debido a que a partir de ellas puede pensarse que el Programa logró promover transformaciones relacionadas con la interacción.

La pregunta sobre la estrategia pedagógica utilizada para el desarrollo del Programa abrió varias posibilidades: por un lado los maestros la respondieron identificando la organización de las actividades en el tiempo, así que nombran los seminarios intensivos que daban espacio para la discusión teórica y las asesorías para la reflexión sobre las experiencias de aula; de otro lado, los maestros destacan la negociación como la estrategia alrededor de la cual se desarrolló el Programa, y se nombró sólo en dos oportunidades, los proyectos formativos como la opción pedagógica de la formación. Independientemente de la variedad de respuestas que se encontraron, se resalta el hecho de que los maestros hayan reconocido que:

- La interacción y la negociación posibilitó su reconocimiento como actores de su proceso de formación.
- La discusión teórica era necesaria para la confrontación de sus prácticas así como sustento de la experiencia que desarrollaran.
- La experiencia fue el corpus de análisis para su reflexión como actores del aula.

La lectura y la escritura como estrategias y objetos de reflexión en el Programa fueron considerados importantes para los maestros porque:

- Leer y escribir son prácticas necesarias para el desarrollo de los proyectos.
- Ser maestros que leen y escriben es una necesidad para poder promover una cultura de la lectura y la escritura en el aula.

- Leer y escribir en el Programa daba la oportunidad de experimentar con estrategias que luego podrían ser utilizadas en el aula.

Es positivo encontrar el reconocimiento variado de los papeles de la lectura y la escritura en un programa de formación de maestros para el área del lenguaje.

Después de toda la reflexión que hicieron los maestros sobre el PMDLM, la totalidad de ellos afirma que participarían por segunda vez en un programa ofrecido por la Universidad del Valle, ya que es una oportunidad para compartir las experiencias que han construido, actualizarse y transformarse en la práctica pedagógica para la enseñanza de la lectura y la escritura.

En relación con los cambios que han promovido después de su participación en el Programa, los maestros consideran que la mayoría de las transformaciones se han presentado porque han apoyado a los maestros de la institución a realizar reflexiones sobre la pedagogía de la lectura y la escritura, a los estudiantes han podido aproximarlos de otra manera a su formación como lectores y escritores, y específicamente, tres de ellos están trabajando a partir de la pedagogía de proyectos de aula. En relación con publicaciones realizadas, sólo tres de ellos afirman haber realizado una. Sobre sus relaciones con la lectura, los maestros dicen que les interesan las revistas, los libros y los artículos de las siguientes temáticas: lectura, educación, enseñanza de la lengua materna, lenguaje y cognición, competencias lingüísticas y producción de textos auténticos.

4. La aproximación comprensiva

En este último apartado del artículo se pretende presentar la reflexión —que se apoya en el análisis interpretativo de la información extraída de los documentos y de las encuestas— y al mismo tiempo algunas conclusiones realizadas a partir del camino metodológico adoptado. Se trata de una lectura crítica de la experiencia del PMDLM, de tal modo que se lo evalúe en relación con el proceso de formación docente y la pedagogía por proyectos, como opción asumida para la formación de maestros que a su vez forman lectores y productores de textos.

4.1 Sobre la formación docente

4.1.1. Los proyectos formativos y la formación de maestros

Para el PMDLM, la formación de maestros no se restringe al ámbito profesional, involucra su dimensión personal y el rol político que asume en la formación de sus estudiantes como ciudadanos. De ahí que esté interesado en que los maestros “aprendan para hacer algo” y esto involucra un camino pedagógico en el que los participantes (maestros y tutores) utilicen la negociación sobre un saber-hacer y un saber-ser. Se trata, en parte, de un programa que apoya la formación especializada para cualificar lo profesional y abrirle al maestro posibilidades a nivel salarial. Concibe al maestro, según Lainer (en García, 1999), como profesionales que toman decisiones para participar de forma proactiva de su formación y de la comunidad educativa.

Optar por un camino posible para ello, en este caso la pedagogía por proyectos, es una elección más axiológica que instrumental, porque desde los proyectos formativos se invita al maestro como actor de su proceso, rol que le permitirá controlar los objetivos, los procesos, los instrumentos y los resultados, al acordarlos con el tutor desde sus motivaciones, necesidades y voluntad para formarse.

Por esta razón, se puede afirmar que el Programa defiende el mejoramiento docente desde la **interformación**; como afirma Debesse (1983, en García, 1999), se trata de una acción educativa entre los futuros maestros o entre maestros que lideran la actualización y están apoyados por un equipo pedagógico. La pedagogía por proyectos devela su concepción constructivista del conocimiento, dándole la oportunidad de definir, al colectivo de maestros participantes, los problemas que desean resolver con su formación en el PMDLM; esta concepción se relaciona con el **movimiento de orientación social** para la formación del profesorado propuesto por Joyce *et al.* (en García, 1999).

Desde las afirmaciones de Menze (en García, *op. cit.*), el Programa está promoviendo la formación categorial, que consiste en abrir etapas de reflexión que involucran el conocimiento teórico, la práctica en el aula y el distanciamiento de la práctica a partir de la escritura, como es el caso de la sistematización de sus experiencias.

En síntesis, pensar en un programa de formación con estas características conjuga con los planteamientos consultados sobre algunas de las orientaciones en la formación de maestros. Es decir que el PMDLM asume concepciones desde: (1) La *orientación personalista*, debido a que se preocupa porque cada maestro reflexione sobre cómo se percibe a sí mismo; cómo entiende la situación educativa, los problemas que identifica y desea resolver; estas estrategias lo apoyan para tomar conciencia de sí mismo. (2) La *orientación práctica*, porque también enfoca la formación docente como el reconocimiento de cada uno de los maestros como profesionales que participan de situaciones únicas y que se enfrentan a un trabajo complejo. Específicamente asume un enfoque reflexivo sobre la práctica porque está interesado en que los docentes elaboren la reflexión en la acción. (3) La *orientación social reconstructiva*, debido a que desde los proyectos formativos y la vivencia de los proyectos de aula se espera que los maestros reflexionen sobre los cambios que van más allá de la didáctica de la lengua para influir en la concepción de autoridad y poder, sobre el conocimiento y la forma en que se construye desde una interacción más democrática, además de tener en cuenta las relaciones de esas nuevas formas de saber-hacer en la escuela, con la situación política y económica global.

En cuanto a las relaciones que se establecen, los maestros egresados identifican como cambio las formas de interacción más democráticas, cooperativas y horizontales que vivieron con los tutores gracias a los proyectos formativos. Se sintieron reconocidos como interlocutores en las discusiones colectivas, en la planeación y desarrollo del proyecto, aspecto que no desconoce la autoridad conceptual de los tutores para poder confrontarlos. Se observa, entonces, la percepción de cambio en las relaciones de poder, aspecto interesante de resaltar. De una u otra forma el cambio en la dinámica de la formación es reconocido, lo difícil aún es impactar el cambio actitudinal individual de cada maestro en su participación como líder de su formación.

El PMDLM, al elegir los proyectos formativos, está interesado, como afirma Calonje (1996), en propiciar espacios de construcción en los que se busca que la formación avance hacia formas

más democráticas, abiertas y plurales para que el maestro construya nuevas relaciones con el saber, la pedagogía de la lengua y los miembros de la comunidad educativa. Los proyectos formativos posibilitan que los formadores y los formados compartan metas explícitas que puedan ser alcanzadas; desde ahí se avanza desde la voluntad de los participantes que es el primer factor favorecedor para el cambio. En relación con este punto, se pueden retomar algunas de las afirmaciones de los tutores para la exploración formal. En ellas se hace evidente que le brindaron a los maestros la oportunidad de ser los protagonistas del proceso, actores de una historia que no hubiera sido la misma sin su presencia y con el sentido que, en colectivo, construyeron.

Estas formas de interactuar en colectivo también constituyen un nuevo imaginario de maestro formador o tutor que trasciende la idea de transmisor y capacitador. Al relacionar las funciones de un tutor, descritas en el libro *La Formación Docente en América Latina* de Jurado *et al.* (2001), con las respuestas a la encuesta realizada tanto a tutores como a maestros del PMDLM, se encontraron las siguientes: lee y analiza los registros escritos de los maestros; ayuda a los docentes a mirar su práctica de manera crítica; genera espacios de reflexión para identificar problemas; y guía y orienta los debates sobre los imaginarios y los textos utilizados como fuentes de información.

Sin embargo, la revisión bibliográfica sugiere, además, el desplazamiento del tutor hasta los centros de trabajo de los maestros para lograr retomar sus experiencias como objeto de reflexión y apoyarlos en los casos en que su prácticas estén generando resistencias muy conflictivas en las instituciones. Este tipo de acompañamiento aún no lo realiza el PMDLM debido a la inversión de tiempo y dinero que implica, por lo que los informes escritos y las asesorías siguen siendo el recurso con que se cuenta para apoyar la transformación que se busca. Como ventaja, se observa que partir de los textos es positivo, porque permite aproximarse a la escritura de los docentes para cualificarla y también para identificar sus imaginarios sobre el lenguaje, el aprendizaje, la enseñanza de la lengua materna, la escuela innovadora, entre otros, que son objeto de reflexión y de confrontación.

A pesar de esto, existen limitantes cuando sólo se trabaja a partir de los textos escritos. La primera: las relaciones de los maestros con la escritura son conflictivas, lo que hace que en ocasiones no produzcan y decidan abandonar el proceso. En caso contrario, es decir, cuando escriben textos, su competencia para producir por escrito puede reducir la amplia gama de vivencias que, desde el aula hasta el papel, se tergiversan o desaparecen, limitando la confrontación a lo que queda sobre el papel. La segunda: el decir y el hacer son dos espacios de la acción humana diferentes pero complementarios; sólo asesorar desde el decir hace correr el riesgo de descartar las vivencias del aula en las que el maestro se puede estar contradiciendo con lo que dice —o tal vez ni siquiera lo está viviendo—, aunque no sea consciente de ello.

4.1.2. El cambio cultural en la consideración del programa de mejoramiento docente

En relación con el cambio cultural sobre el concepto de programa de formación de docentes en ejercicio, la concepción de los tutores es definirlo como la oportunidad que tienen los participantes para contrastar lo que saben con lo que hacen en el aula. Desde dicha concepción el PMDLM apuntaría a uno de los ejes fundamentales de la formación docente propuestos por Calonje (1996): la articulación entre la teoría y la práctica, aspecto que, según los tutores, se favorece con la estructura del Programa, a través de seminarios intensivos que se alternan con asesorías en pequeños grupos.

Para los maestros egresados, el concepto de programa es diferente, se presentan concepciones que van desde la oportunidad de cambio gracias a la confrontación, hasta el espacio al que se acude para conocer herramientas eficaces que permitan trabajar desde la certeza. Según Jurado *et al.* (2001), éste es un imaginario consecuente de la modalidad de formación docente desde la perspectiva conductual positivista.

Lo anterior significa que los supuestos sobre la formación y las expectativas de los maestros cuando participan en un programa de mejoramiento docente, tienen una relación muy estrecha e influyen en su actitud hacia el cambio y su compromiso con él.

Cuando los maestros participan en un programa con la idea del cambio, hay mejores oportunidades para impactar su formación, lo contrario ocurre cuando asume la formación como un asunto estático, reducido al conocimiento de técnicas y subordinado a la decisión que otros toman¹¹.

Frente a esta situación, se podría sugerir al PMDLM ofrecer un espacio de reflexión sobre la temática de la formación continua, para que se confronten aquellos imaginarios heredados. Una posibilidad concreta podría ser abrir una línea sobre la temática: *Formación de docentes en ejercicio para el área de lenguaje*, dirigida solamente a los maestros que ocupan cargos directivos. Luchar, confrontar, cambiar la cultura de la formación sigue siendo uno de los cambios urgentes y un reto para el PMDLM que, en términos de Calonje (1996), consiste en continuar abordando “[...] la forma como los docentes conciben la cualificación por cuanto esto incide en su manera de vincularse con cada actividad”.

Según lo que afirman Medina y Domínguez (en García, 1999), los programas de formación docente deben

“apoyar la construcción de la formación docente como matriz disciplinar, lo que demanda la conformación de una comunidad científica que a partir de los trabajos de investigación sobre las experiencias de formación fomenta el conocimiento, afianza la investigación y abre el espacio para las preguntas que retroalimentarán la práctica y los intentos que se hayan elaborado”.

Una huella del encuentro de estas redes, es la realización de las monografías revisadas y que hizo posible este trabajo.

Construir una matriz disciplinar significa discutir, confrontar e intentar comprender; en ese sentido, las monografías revisadas sugieren los siguientes aspectos como objetos de investigación o como temáticas de trabajo en los seminarios intensivos de las diferentes líneas:

¹¹ “[...] lo que hemos aprendido es porque nosotras lo hemos aportado”, decían unas maestras en una auto-evaluación refiriéndose negativamente al proceso, porque esperaban seguir en el mismo estatus de subordinación ante un tutor que dijera qué y cómo hacer, no que preguntara y trabajara a partir de un proyecto formativo. Ideas extraídas de la ponencia *Cambiando el modelo dominante para formar lectores y productores de textos en la cualificación de docentes en ejercicio: una experiencia*. (Rincón, 1999:112).

- (i) La evaluación en la enseñanza de la lectura y la escritura en lengua materna: reconsiderar lo compleja que es su formulación cuando sólo se hace a partir de un instrumento escrito; la redacción de las consignas en relación con los objetivos de la evaluación; la selección de los textos pretexto de la evaluación; la concepción de evaluación cuando consiste en hacer seguimiento continuo y formativo; las relaciones entre este tipo de evaluación y la pedagogía por proyectos, entre otros.
- (ii) Los perfiles de lector y escritor que se construyen desde las prácticas en el aula: asumir los textos como unidades discursivas –no como “cosas del mundo”; las razones que justifican leer y escribir diversidad de textos y leer y escribir como acciones globales y que responden a intenciones –no fragmentadas e ignorando funcionalidades–.
- (iii) Seguirle la pista a la forma como se está leyendo y escribiendo el texto narrativo, en especial el cuento. Llama mucho la atención que siendo un texto que por tradición circula en las aulas, no se logre aún encontrar lectores y escritores de cuentos con niveles de desempeño cualificado, en relación con el grado de circulación que estos textos han tenido en el aula –como lo revelan los resultados de las dos monografías–. La pregunta que sería interesante resolver sería ¿cómo asumen la lectura y la escritura de textos narrativos los maestros que trabajan por proyectos y qué tan intencionalmente están formando lectores y escritores? ¿Responderla haría parte de una línea nueva del Programa?

4.1.3. Formación de maestros para el área de lenguaje

Según la formulación del programa académico del PMDLM, el lenguaje escrito es una de las concepciones sobre las que se pretende incidir, razón por la que podría afirmarse que se está avanzado para ir más allá de la concepción sobre mejoramiento docente asumido como espacio para conocer sólo sobre métodos de enseñanza de la lengua. En otras palabras, este cambio se inicia cuando se propone a cada maestro enfrentarse a la necesidad de leer y escribir antes de promoverla y vivirla desde afuera, como exigencia para los estudiantes¹².

¹² “En este proceso hemos encontrado problemas de escritura y de lectura similares a los detectados en los niños. Más que verificar esta afirmación, nos

En la exploración formal realizada, los tutores y maestros reconocen este camino como válido y necesario¹³, identifican la importancia de pensar en la lectura y la escritura como una meta personal antes de ser una experiencia e intento en el aula. Consideran que el PMDLM sí da la posibilidad de estimular la lectura y la producción escrita para publicar, experimentar, controlar y reformular experiencias y como memoria personal del proceso vivido.

No obstante, dada la complejidad del aprendizaje, los maestros no hacen un “vaciado” en el aula de lo que experimentan en el PMDLM; además de que durante el desarrollo del PMDLM se trabaja en dos sentidos, es decir, se avanza al mismo tiempo para cualificar la lectura y escritura personal, como la vivencia de las mismas en el aula. Es por esto que los maestros afirman que el Programa se hace complejo¹⁴, el reto es, en sólo 10 meses, generar la reflexión sobre un objeto de conocimiento —la lengua materna—, sobre la pedagogía de la lengua materna y sobre sus procesos como lectores y escritores.

Hay diversidad de textos que se producen con el fin de alcanzar este complejo propósito, de hecho los maestros los reconocen y consideran que las autobiografías, los informes, los diarios de campo y la sistematización son medios de cualificación; no obstante, la relación de estos medios con la reflexión sobre la práctica en el aula queda un poco suelta. Lo mismo sucede con el proceso de lectura, del cual sólo se explicita la bibliografía sugerida por los tutores como aspecto importante y que apoya su reflexión como maestros que forman lectores.

Esta situación saca a flote, de nuevo, lo complejo que es cualificar al maestro como lector y productor de textos cuando al mismo tiempo el objetivo es su formación pedagógica. Surge

parecía importante que los maestros reconocieran esta situación y sintieran la necesidad de mejorar si querían hacer avanzar a sus alumnos” (Rincón: 1999:111).

¹³ Remitirse al apartado 6.2.4 Análisis del cambio cultural en la consideración de Programa de Mejoramiento Docente (Narváez, 2002:173).

¹⁴ “Exigen más que un postgrado” afirmaciones de una maestra extraídas del documento para la ponencia *Cambiando el modelo dominante para formar lectores y productores de textos en la cualificación de docentes en ejercicio: una experiencia*. pp. 112. Memorias del IV Congreso Colombiano y V Latinoamericano de Lectura y Escritura.

entonces la necesidad de investigar sobre cómo se da la reflexión metacognitiva y metalingüística sobre los procesos vividos en el Programa y su influencia en los cambios que los maestros introducen o no, en sus aulas y en las comunidades educativas a las que pertenecen. Igualmente es necesario que se empiece a reflexionar sobre cómo hacen los maestros las relaciones entre la conciencia que van ganando como lectores y productores de textos, con su forma de pensar y hacer con y sobre el lenguaje en el aula.

4.2 La pedagogía por proyectos para la formación de lectores y productores de textos

Los maestros se enfrentan a la desestabilización de sus prácticas cuando participan en un programa desde la dinámica de una pedagogía por proyectos, que al mismo tiempo los invita a experimentar desde sus aulas con la misma pedagogía. Según las afirmaciones encontradas en el documento de reflexión sobre la cohorte 98-99 y los resultados de la exploración formal, se observa que es difícil que conciban esta pedagogía más allá de un asunto que sólo impacta de forma procedimental su forma de ser y hacer en el aula.

A pesar de que, tanto en los seminarios como en la asesorías individuales y colectivas, el discurso de los tutores y las prácticas de confrontación intentan enfrentar a los profesores con la reflexión sobre la incidencia de la globalización desde lo sociológico, psicológico y pedagógico, como un factor determinante de la pedagogía por proyectos, la mayoría sigue “hablando” de las bondades de la pedagogía desde la instrumentalización de la propuesta, es decir, la entienden como “gestar una idea, ponerla en práctica y evaluarla”.

Puede ser que esta concepción de proyecto de aula se relacione con la evolución misma del concepto histórico de la pedagogía por proyectos, que surgió más centrado en su intención de transformar la enseñanza; en otras palabras, proponer un plan de trabajo en el aula que dependía de una necesidad o propósito colectivo. ¿Será que para que la reflexión sobre el concepto de proyecto llegue a la convicción de ser un proceso de co-elaboración, co-teorización y co-evaluación, para algunos

maestros se requieren más de los 10 meses ofrecidos por el PMDLM o de estrategias distintas a las utilizadas hasta el momento? ¿Será necesario, por tanto, pensar en una nueva línea que dé continuidad a este trabajo?

No obstante, llama la atención que entre las transformaciones más nombradas por los maestros, en relación con sus estudiantes, están el nivel de participación y de negociación, entendidas como los espacios en que invitan a otros participantes, además de los maestros y los estudiantes, como voces activas dentro de la enseñanza y el aprendizaje. De otro lado, también afirman que los estudiantes empiezan a jugar un papel protagónico en la definición del propósito del aprendizaje y de la planeación que permite su alcance.

Según la conceptualización de proyecto construida en esta monografía, los proyectos son caminos pedagógicos de la actividad social y por ende, cooperativos. La afirmación anterior implica que las relaciones intersubjetivas sobre el conocimiento y los procedimientos para acceder a él se construyen y mantienen a lo largo de todo el proceso. Sin embargo, se observa la tendencia de los maestros a considerar que la fase inicial es sólo oportuna para la negociación, la concertación y el trabajo colectivo. ¿Qué pasa con esta idea de trabajo cooperativo? ¿Por qué desde la reflexión que se está generando en el PMDLM, el trabajo conjunto sólo se considera necesario como el punto de partida de un proyecto?

Es importante anotar que, aunque éste sea el único cambio que desde la interacción se esté dando, no significa que sea insignificante, al contrario, es una transformación valiosa debido a que los estudiantes no están viviendo en el monopolio de intereses por parte del maestro, por lo menos para decidir qué aprender y cómo hacerlo.

Retomando las características que debería tener un proyecto "ideal"¹⁵, es posible decir que desde los resultados de la explora-

¹⁵ Se trata de que sea una actividad intencional que genere motivación, porque el deseo de alcanzar un fin o satisfacer una necesidad involucra de forma intencional y consciente al estudiante. Por eso, tendrá un alto valor educativo al contribuir a los fines de la formación humana y ciudadana. Para alcanzar las dos características anteriores, la participación activa de los actores se basa en el protagonismo que se da a los estudiantes, pero además abre el espacio a los demás

ción formal y la reflexión sobre la experiencia de la cohorte 98-99, los maestros han promovido cambios pedagógicos desde: (i) la actividad intencional, ya que incluyen los intereses de los estudiantes en los planes de estudio; y (ii) la participación activa de los actores parece que se ha abierto debido que en varias ocasiones se resalta la participación de los directivos docentes o familiares de los estudiantes como agentes de conocimiento.

Sobre la negociación acerca de qué hacer y para qué, aparece también una preocupación de los maestros al considerar que en un proyecto sólo se debe realizar lo que los estudiantes deciden. Es cierto que hay saberes que los estudiantes no consideran de su interés, pero es la responsabilidad del maestro, desde la asimetría intelectual que los proyectos de aula respetan, generar la necesidad de ser enseñados y aprendidos. Aparece en este punto la misma exigencia que también se le plantea a los estudiantes, se trata de que el maestro argumente por qué es necesario retomar en la planeación de un proyecto su propuesta.

Otro de los conflictos a los que se enfrentan algunos maestros es el de considerar que hacer un proyecto significa organizar todas las actividades alrededor de un eje, intentando que todas las áreas estén presentes en el proyecto. Por esta razón, es decir, si el maestro es quien determina de forma externa a la negociación colectiva la presencia de todas las áreas en el proyecto, deja de serlo para convertirse en una correlación de áreas. Esta conceptualización se convirtió en una preocupación y un problema para algunos de los maestros tal como lo muestra la ponencia sobre la cohorte 98-99. En este caso, es necesario que en el PMDLM se retome la diferencia entre proyectos de aula y correlación, para que no se continúe con esta confusión o para que los maestros descarten la considerable dificultad de integrar todas las áreas, como un argumento para no trabajar desde la pedagogía por proyectos.

integrantes de la comunidad educativa como los padres de familia u otros familiares, las directivas o demás personal de la institución o de la comunidad inmediata. Lo último es que el proyecto se desarrolle en un contexto natural; es decir que en la medida de lo posible, debe ejecutarse en un ambiente natural para que la escuela empiece a perder el carácter artificial y ajeno frente a los intereses infantiles (Jolibert, 1998).

Teniendo en cuenta lo anterior, la pedagogía por proyectos no se propone como una pedagogía que facilita la educaci3n desde la mirada de los maestros y los estudiantes; al contrario, representa un camino complejo en el que los roles de maestro¹⁶ y estudiante se redimensionan porque se activan y les exigen, además de nuevas formas de interacci3n y convivencia, competencias procedimentales, en especial desde la lectura y la escritura, para alcanzar los objetivos propuestos, resolver las preguntas y compartir los avances logrados.

Desde esta perspectiva aparece entonces una imagen de maestro que, como se describe en el anterior apartado sobre la formaci3n docente, necesita ser lector y productor de textos, crítico sobre su práctica, observador y propositivo sobre las experiencias de la comunidad educativa a la pertenece y con mentalidad globalizadora (que reconozca que el micromundo de la escuela está permeado por el contexto social, econ3mico, legal y político externo) para poder construir el proceso colectivo en beneficio propio y de los estudiantes.

Sin embargo, según la ponencia de Rinc3n (1999), los maestros tienen grandes dificultades para enfrentarse a procesos de lectura y escritura por lo que siguen utilizando una infinidad de excusas que no les dejan avanzar y arriesgarse a cualificar sus procesos. Así mismo, nombran las exigencias institucionales como razones que coartan su posibilidad de transformar las dinámicas del aula, sin plantearse espacios de argumentaci3n y deliberaci3n que por lo menos, intenten hacer discutible lo que otros, por lo general los directivos docentes, han decidido por ellos. Desde estas imposibilidades propias o ajenas, cualesquiera que sean, los maestros productos de la escuela tradicional, difícilmente asumen los proyectos como propuestas de innovaci3n pedag3gica.

En cuanto a la autoridad de los directivos docentes sobre las incipientes intenciones de los maestros por ser escuchados para

¹⁶ "(...) siento que tengo muchas lagunas: debo conocer las estructuras de los diferentes textos que se trabajan con los estudiantes. Tengo que aclarar muchas dudas y ante todo enfrentarme a las múltiples dificultades que tengo al leer y al comprender un texto. Ser más exigente en mis apreciaciones ya que a la primera dificultad que encuentro dejo las cosas tiradas...". Cita tomada del diario de una maestra cinco meses después de estar participando en el programa. (Rinc3n, 1999:99).

transformar el aula, aparece de nuevo la necesidad planteada en el apartado anterior sobre la formación docente, en relación con la propuesta de que el PMDLM analice la viabilidad de abrir una línea en el Programa que vincule a los maestros con cargos de directivos docentes, porque desde sus concepciones, en muchas ocasiones, es que deciden los funcionamientos institucionales sin contar con la participación de los maestros en las propuestas.

Otro de los aspectos que también aparece en el apartado anterior y que se repite en éste tiene que ver con la evaluación. Éste es un tema que requiere de un trato particular: los maestros han dado espacio a los estudiantes para evaluar, por ejemplo, los textos de sus compañeros. Es decir, les permiten participar de actividades de corrección de los textos de sus compañeros. A pesar de esto, la evaluación de otros aspectos del proyecto, tanto conceptuales como procedimentales, siguen siendo evaluaciones realizadas por el profesor. La reflexión continua y la autoevaluación como estrategias metacognitivas y metalingüísticas, para los casos en que se está evaluando la lectura y la producción textual, no son nombradas por los maestros en la exploración formal.

Sobre las relaciones entre la pedagogía por proyectos y la enseñanza del lenguaje se encuentra que los maestros están permitiendo que diversidad de textos circulen en las aulas y que respondan a las necesidades de los estudiantes y a los propósitos del proyecto. Sin embargo, se ve como conflictivo para los maestros generar espacios de lectura en la que los criterios de selección respondan a las preguntas o intenciones que estuvieron relacionadas con la llegada del texto al aula. Se trata, entonces, de que el PMDLM problematice, junto con los maestros, la necesidad de promover en los proyectos la reflexión sobre: procedimientos de búsqueda y localización de información (consultas, uso de bibliotecas y uso de índices), tratamiento de la información (resumen, identificación de ideas principales, síntesis, etc.) y elaboración de documentos diversos (guión, índices, cuadros y tablas, bibliográficas), como estrategias lingüísticas y metalingüísticas.

Además de este aspecto, más procedimental que conceptual, se encuentra en las respuestas de los maestros egresados

dificultades para asumir la lectura y la producción de textos como procesos complementarios, por los que las decisiones pedagógicas estarían relacionadas, por ejemplo, con la necesidad de utilizar textos modelos para ser analizados antes de ser producidos. En este mismo sentido, aparece como necesidad, según las respuestas de los maestros egresados, seguir profundizando con los docentes en áreas como la lingüística textual y la naturaleza discursiva del lenguaje, porque desde ellas los profesores pueden construir una conciencia lingüística y textual que les facilite la manipulación y el análisis de los textos en el aula, al leerlos y producirlos. Para este mismo propósito es necesario que en el aula se viva la lectura y la escritura con intención para no caer en el activismo, identificado como obstáculo en la reflexión de la experiencia de la cohorte 98-99.

A manera de cierre

Dado que una de las motivaciones que originó este trabajo fue la búsqueda de respuestas a preguntas relacionadas con la formación de maestros en ejercicio, presentamos algunas respuestas provisionales que surgen de la exploración y comprensión inductiva de casos de distintos maestros egresados del PMDLM.

Respecto a la pregunta de si es posible transformar las formas de saber, decir y hacer de los maestros, considero que las experiencias previas que han tenido, generalmente como estudiantes, inciden en su formación de forma acrítica e inconsciente, del mismo modo que inciden los conocimientos pedagógicos y disciplinarios adquiridos en sus estudios de pregrado, los primeros años de su experiencia laboral como profesores y su voluntad para el desarrollo profesional cuando participan de comunidades de reflexión autoorganizadas o convocadas por programas de mejoramiento. También influye, de forma radical, su decisión libre o no para participar en procesos de formación permanente, debido a que es la intención de cambio lo que permite referirse a estos procesos como procesos de “formación”.

En cuanto a por qué los maestros participan en programas de mejoramiento docente, en seminarios o cursos de capacitación, y si esto es suficiente para modificar sus prácticas, se encontró que la **capacitación** y los **seminarios** (entendidos como cortos e informativos)¹⁷ son modalidades de formación docente que reducen el asunto al dominio de destrezas conceptuales. Los docentes consideran la formación como una acción estática, que parece estar sustentada en concepciones conductistas del aprendizaje; además, en algunos de ellos, parece que la psicología¹⁸ fuera la única disciplina que responde a las necesidades y problemas de los maestros, cuando la enseñanza-aprendizaje es una preocupación de disciplinas como la pedagogía y la didáctica que se nutren de la psicología. La capacitación consistiría entonces, para los maestros, en la acción de **impartir** métodos para la enseñanza **eficaz** del currículo. Cuando los profesores tratan de llevar «los métodos» impartidos al aula, muchos renuncian a ellos porque se dan cuenta de que la teoría y la práctica no se articulan y los que deciden intentarlo corren el riesgo de volverse mecánicos, es decir, caen en el activismo.

Entre otras razones de este fenómeno se encuentran: por un lado, el tiempo invertido en este tipo de cursos no da espacio para la formación desde la reflexión individual y colectiva, ya que hacen parte de un modelo en que la formación requiere de un tutor experto en conocimientos sobre estrategias para hacer más eficaz la enseñanza del currículo, un tutor que, además, no está interesado en partir de las necesidades y los problemas que el maestro se ha formulado a partir de su experiencia cotidiana. De otro lado, si los maestros se enfrentan a programas de formación como el descrito en este artículo, se resisten al cambio, bien por sus temores y su conformismo, o bien porque transformarse les obliga a leer y producir textos y no saben cómo hacerlo, por lo

¹⁷ Asunto que intenta superar el PMDLM pero no lo resuelve.

¹⁸ La pedagogía y la didáctica no niegan el invaluable aporte de los avances teóricos de las disciplinas involucradas en la comprensión del aprendizaje, de la escuela, de la enseñanza, de las relaciones de poder, de la lectura y la escritura etc.; sólo se propone reconocer las disciplinas que nutren la reflexión teórica sobre el complejo objeto de estudio en el que se interesa la enseñanza-aprendizaje de la lengua materna.

que esto se convierte en un proceso muy demandante o sencillamente no les interesa hacerlo.

Finalmente, sobre qué huellas evidencian transformaciones en las formas de saber, decir y hacer de los maestros, de acuerdo con la propuesta de Calderhead (en García, 1999), es necesario definir cuáles son los diferentes tipos de **destreza** que se esperan del maestro. Analizarlas sería una forma de develar esas huellas de transformación positiva. Lo complejo de los modelos ideales de maestro es que, en la cotidianidad, la diversidad demuestra que la mayoría de los maestros las desarrollan y usan de forma parcial; sin embargo, no sobra nombrarlas e intentar descubrirlas en futuras investigaciones. Se trata de las destrezas (en términos de Calderhead):

- a. Empíricas: conocer lo que está pasando en la clase. Recolectar datos, describir situaciones, procesos, causas y efectos. Se requieren dos tipos de datos: datos objetivos y subjetivos.
- b. Analíticas: necesarias para interpretar los datos descriptivos, para extraer teoría.
- c. Evaluativas: útiles para emitir juicios sobre consecuencias educativas.
- d. Estratégicas: tienen que ver con la planificación de la acción, así como en anticipar su implantación siguiendo el análisis llevado a cabo.
- e. Prácticas: capacidad de relacionar el análisis y la práctica, con los fines y medios para un buen efecto.
- f. De comunicación: los profesores reflexivos necesitan comunicar y compartir sus ideas con otros compañeros.

De acuerdo con la complejidad de los procesos de transformación docente tal como lo muestran los resultados y el análisis presentado, es necesario continuar con la reflexión sobre las propuestas de adecuación o de reestructuración del PMDLM, que permitan seguir enfrentando los retos que impone la formación de maestros en ejercicio y, desde ahí, la construcción social de la nación desde la ESCUELA y el LENGUAJE.

Referencias bibliográficas

- BONILLA-CASTRO, E. y RODRÍGUEZ SEHK, P. (1995). *La investigación en Ciencias Sociales: Más allá del dilema de los métodos*. Bogotá: Universidad de los Andes.
- CALONJE, P. (1996). "El concepto de programa: una idea en construcción. En la búsqueda de nuevos derroteros para la cualificación docente". *Enfoques Pedagógicos*, 11(4-1) (enero-abril). Bogotá: Serie internacional.
- COORDINACIÓN DEL PROGRAMA (1999). *Informe final del Programa de Mejoramiento Docente en la Lengua Materna: Desarrollo de la Lectura y la Escritura. Convenio MEN-ICETEX-UNIVALLE*. Cali: Universidad del Valle. Escuela de Ciencias del Lenguaje.
- GARCÍA, M. (1999). *Formación del profesorado para el cambio educativo*. Capítulo 1: Estructura conceptual de la formación del profesorado, pp. 19-75. España: Ediciones Universitarias de Barcelona.
- GÓMEZ, A. (2002). "Tipologías sobre investigación educativa, enfoques curriculares y formación de docentes". *Educación y Pedagogía*, 33, pp. 203-220.
- HERNÁNDEZ, F. y VENTURA, M. (1998). *La Organización del Currículo por Proyectos de trabajo: El conocimiento es un calidoscopio*. La globalización: Un camino entre la teoría y la práctica IV. España: Universidad de Barcelona.
- JOLIBERT, J. (1998). *Formar niños lectores y productores de textos*. Capítulo 2: Vida cooperativa y pedagogía de proyectos. Santiago de Chile, pp. 33-42.
- JURADO, F, RINCÓN, G. MOLINA, P. BOJACÁ, P. (2001). *La formación docente en América Latina*. Capítulo 1: El docente como sujeto protagónico de su formación. pp. 13-48. Capítulo 2: La pedagogía por proyectos como estrategia para la formación docente. pp. 51-81. Capítulo 5: La práctica como motor de la formación docente (inicial y continua). pp. 155-210. Red Latinoamericana para la transformación de la formación docente en Lenguaje. Cooperativa Editorial Magisterio.
- MORALES, R y BOJACÁ, B. (2002). *¿Qué hacemos los maestros cuando hablamos en el aula? Concepciones sobre la enseñanza de la lengua*. Capítulo 3, pp.12-56. Colombia: Universidad Francisco José de Caldas.
- NARVÁEZ, E. (2002). "Aproximación comprensiva a un programa de mejoramiento en lengua materna". Monografía para optar por el título de Especialista en la Enseñanza de la lectura y la escritura. Escuela de Ciencias del Lenguaje. Universidad del Valle.
- NIÑO, R. M. y RODRÍGUEZ, G. A. (2000). "Evaluación de la lectura y la escritura en niños de primero y segundo de educación básica primaria en el Valle del Cauca". Monografía para optar por el título

Elizabeth Narváez Cardona

de Especialistas en la Enseñanza de la lectura y la escritura de la Universidad del Valle.

PACHECO, E. (1999). "Incidencia de un programa de mejoramiento docente en la enseñanza de la producción de cuentos en un curso de 1^o de primaria". Monografía para optar por el título de Licenciada en Lenguas Modernas. Universidad del Valle.

RINCÓN G. (1999). "Cambiando el modelo dominante para formar lectores y productores de textos en la cualificación de docentes en ejercicio: una experiencia". Memorias IV Congreso colombiano y V latinoamericano de lectura y escritura. Bogotá. pp. 85-97.

Sobre la autora

Elizabeth Narváez Cardona

Profesora de La Facultad de Comunicación Social de La Universidad Autónoma de Occidente. Fonoaudióloga. Especialista en la enseñanza de la Lectura y la escritura en Lengua Materna y Magíster en Lingüística y Español de La Universidad del Valle.

Correo electrónico: percunche@hotmail.com

Fecha de recepción: 20/06/2005

Fecha de aceptación: 29/09/2005

Anexo 1

No. _____
Dejar en blanco

UNIVERSIDAD DEL VALLE
ESCUELA DE CIENCIAS DEL LENGUAJE
PROGRAMA DE MEJORAMIENTO DOCENTE
EN LA ENSEÑANZA DE LA LECTURA Y LA ESCRITURA
EN LENGUA MATERNA

Fecha _____

ENCUESTA PARA LOS MAESTROS BENEFICIARIOS

Para realizar la evaluación de impacto del Programa de Mejoramiento Docente en la enseñanza de la lectura y la escritura en lengua materna de La Universidad del Valle para la línea pedagogía de proyectos, es importante conocer la siguiente información.

I. CARACTERIZACIÓN GENERAL DEL MAESTRO

Nombre de la institución _____

Jornada _____

1. Tiempo de vinculación a la institución _____ años. Año de inicio _____

2. Asignaturas a su cargo _____

Por favor marque con una X la alternativa correspondiente o complete lo solicitado. Le agradecemos responder todos los ítems.

3. Sexo: _____ Masculino _____ Femenino

4. Edad: _____ 25 años o menos

_____ 26 - 35 años

_____ 36 - 45 años

_____ 46 - 55 años

_____ Más de 55 años

5. Cargo:

_____ Docente

_____ Directivo Docente

_____ Orientador

_____ Otro ¿Cuál? _____

6. Antigüedad en el ejercicio docente:

- Menos de 1 año
- De 1 a 5 años
- De 6 a 10 años
- De 11 a 15 años
- De 16 a 20 años
- Más de 20 años

7. Nivel académico - profesional alcanzado:

- Sin título de bachiller
- Bachillerato pedagógico o normalista
- Otro bachillerato
- Licenciatura en educación
- Otras profesiones o licenciaturas
- Licenciatura en educación u otra profesión
- Postgrado en educación
- Licenciatura en educación y otra profesión
- Postgrado en un área no educacional
- Postgrado en educación y en un área no educacional

8. Título obtenido en pregrado _____

9. Título obtenido en postgrado _____

10. Actividades de formación profesional – académico no conducente a título:

- En el área educacional o pedagógica
- En el área no educacional o no pedagógica
- En ambas área mencionadas
- Sin actividades de perfeccionamiento

11. Programas de mejoramiento realizados después del Programa de Mejoramiento de La Universidad del Valle:

Nombre del programa	Fecha de inicio y finalización	Por qué lo hizo?
_____	_____	_____
_____	_____	_____
_____	_____	_____
_____	_____	_____

II. SOBRE PROYECTOS

12. ¿Han incorporado la pedagogía de proyectos?
___ Sí (pase a la pregunta 12)
___ No (pase a la pregunta 17)
13. ¿Por qué ha incorporado la pedagogía de proyectos a su práctica pedagógica?
14. ¿Qué es hacer un proyecto?
15. ¿Qué función cumplen sus estudiantes en la planeación, ejecución y evaluación de un proyecto?
16. ¿Cómo se integra el trabajo con lectura y escritura en el desarrollo de un proyecto?
17. a. ¿Qué, cuándo y por qué se negocia en la pedagogía de proyectos?
b. ¿Qué, cuándo y por qué interactúa en la pedagogía de proyectos?
18. ¿Cuáles son los resultados que ha obtenido trabajando por proyectos?
19. ¿Cómo, cuándo y por qué evalúa un proyecto?

II. SOBRE LAS PRÁCTICAS DE LECTURA

20. ¿Qué hace antes de proponer un proceso de lectura en el aula?
21. ¿Qué tipo de textos leen en el aula? ¿Por qué? ¿Cuándo?
22. ¿Qué aspectos de los textos analiza cuando leen? ¿Para qué?
23. ¿Cuándo y por qué se leen los textos producidos por los estudiantes?

IV. SOBRE LAS PRÁCTICAS DE ESCRITURA

24. ¿Qué hace antes de proponer un espacio de escritura en el aula?
25. ¿Qué tipo de textos escriben en el aula? ¿Por qué? ¿Cuándo?
26. ¿Qué aspectos de los textos analiza cuando escriben? ¿Para qué?
27. ¿Cuáles son algunas de las estrategias que usted utiliza para promover prácticas de producción escrita?
28. ¿Quién y cómo revisa los textos que se producen?

V. SOBRE EL PROGRAMA DE MEJORAMIENTO DOCENTE SOBRE LOS TUTORES

29. Recuerda el nombre de su tutor:
30. ¿Cuál fue la función del tutor en el proceso que vivió?
31. ¿Cómo describe la relación pedagógica que el tutor construyó con el grupo?
32. ¿Qué relación estableció el tutor entre la teoría y usted?
33. ¿Cuáles eran las funciones desarrolladas por el tutor durante todo el Programa?

34. Como se desarrollaban las asesorías?
35. Apoy el tutor su formación como lector? Como?
36. Apoy el tutor su formación como escritor? Como?

SOBRE SU EXPERIENCIA EN EL PROGRAMA DE MEJORAMIENTO DOCENTE

37. De acuerdo con su experiencia vivida, qu es un programa de mejoramiento docente en la enseñanza de la lectura y la escritura en lengua materna?
38. Como juzgara su participación en El Programa de Mejoramiento Docente?
39. Como el Programa de Mejoramiento Docente incidió en su saber y hacer diario como maestros? Por qué?
40. Como se desarrolló el Programa y para qué se hizo de esa forma?
41. Para qué se ley y escribió en el Programa de Mejoramiento?
42. Si le propusieran volver a participar en el Programa de Mejoramiento Docente en la enseñanza de la lectura y la escritura ofrecido por La Universidad del Valle, usted lo hara? Por qué?

SOBRE EL IMPACTO DEL PROGRAMA

43. Qu cambios ha promovido en la institución después del Programa? Por qué?
44. Qu producciones ha publicado después de su participación en el Programa?
45. Qu artículos ha consultado en los últimos 2 años sobre la enseñanza de la lectura y la escritura que le hayan interesado?

Anexo 2

No. _____

Dejar en blanco

UNIVERSIDAD DEL VALLE
ESCUELA DE CIENCIAS DEL LENGUAJE
PROGRAMA DE MEJORAMIENTO DOCENTE
EN LA ENSEÑANZA DE LA LECTURA Y LA ESCRITURA
EN LENGUA MATERNA

Fecha _____

ENCUESTA PARA LOS TUTORES DEL PROGRAMA

Para realizar la evaluación de impacto del Programa de Mejoramiento Docente en la enseñanza de la lectura y la escritura en lengua materna de La Universidad del Valle para la línea pedagogía de proyectos es importante conocer sus opiniones sobre la experiencia vivida como tutor del Programa.

I. SU EXPERIENCIA COMO TUTOR

1. ¿Cómo La coordinación orientó el desarrollo de las diferentes fases del Programa?
2. ¿Qué producción escrita pudo publicar en el marco del Programa?
3. ¿Qué reflexiones construyó sobre cómo orientar la formación de maestros como lectores?
4. ¿Qué reflexiones construyó sobre cómo orientar la formación de maestros como escritores?

II. SOBRE ASPECTOS GENERALES DEL PROGRAMA DE MEJORAMIENTO

5. De acuerdo con su experiencia vivida ¿qué es un programa de mejoramiento docente en la enseñanza de la lectura y la escritura en lengua materna?
6. ¿Para qué participó en el Programa de Mejoramiento Docente?
7. ¿Por qué lograría el Programa de Mejoramiento Docente incidir en el hacer, saber y decir de los maestros?
8. ¿Cómo se desarrolló el Programa y para qué se hizo de esa forma?
9. ¿Para qué se leyó y escribió en el Programa de Mejoramiento?
10. Si le propusieran volver a participar en el Programa de Mejoramiento Docente en la enseñanza de la lectura y la escritura ofrecido por la Universidad del Valle ¿Usted lo haría? ¿Por qué?